

Trajectòries formatives i projectes de futur dels joves d'origen migrant a L'Hospitalet

Coordinació

Irene Sabaté Muriel

Sílvia Bofill-Poch

Equip d'investigació

Diana Mata-Codesal

Patricia Bertolin Ros

Raúl Márquez Porras

Juliol 2024

Aquesta investigació ha estat realitzada per encàrrec de l'Observatori de la Infància de l'Hospitalet de Llobregat i ha comptat amb el suport institucional de la Universitat de Barcelona i el suport econòmic de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat.

Agraïm a l'Observatori de la Infància l'encàrrec i el suport institucional que ens ha ofert; agraïm també a l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat el finançament. Molt especialment, agraïm als i les professionals dels centres educatius i formatius, i de l'administració educativa municipal i autonòmica, així com als i les joves participants que ens han ofert el seu testimoni i ens han brindat el seu temps i la seva confiança.

Com citar l'informe: Sabaté Muriel, Irene; Bofill-Poch, Sílvia; Mata-Codesal, Diana; Bertolin Ros, Patricia; Márquez Porras, Raúl (2024). *Trajectòries formatives i projectes de futur dels joves d'origen migrant a L'Hospitalet*. Observatori de la Infància de L'Hospitalet de Llobregat/ Universitat de Barcelona.

ÍNDEX

1.	INTRODUCCIÓ	7
1.1.	PLANTEJAMENT I OBJECTIUS DE LA RECERCA.....	7
1.2.	METODOLOGIA: TÈCNiques, MOSTREIG I CONSIDERACIONS ÈTIQUES	9
2.	CONTEXT DE L'ESTUDI: REFLEXIONS PRÈVIES.....	16
2.1.	L'ESTUDI DE LES TRAJECTÒRIES FORMATIVES DEL JOVENT D'ORIGEN MIGRANT	16
2.2.	TRAJECTÒRIES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT D'ORIGEN MIGRANT A CATALUNYA	18
2.3.	BREU PANORAMA EDUCATIU A L'HOSPITALET.....	21
2.4.	DADES SOBRE MOBILITAT DE LA POBLACIÓ A L'HOSPITALET	24
3.	FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LES TRAJECTÒRIES FORMATIVES DEL JOVENT MIGRANT	28
3.1.	DIFERÈNCIES SEGONS EDAT I ETAPA EDUCATIVA A L'ARRIBADA	28
3.2.	EXPERIÈNCIES PRÈVIES D'ESCOLARITZACIÓ	32
3.2.1.	Escolarització al país d'origen.....	32
3.2.2.	Mobilitat escolar un cop a Espanya o Catalunya.....	35
3.2.3.	Dificultats associades als canvis d'etapa educativa.....	37
3.3.	TRAVES BUROCRÀTIQUES	38
3.4.	FACTORS AFECTIUS I COMPORAMENTALS.....	43
3.5.	SITUACIONS FAMILIARS	55
3.5.1.	Acompanyament i suport familiar.....	57
3.5.2.	Situacions materials de les famílies.....	60
3.6.	DIFICULTATS LINGÜÍSTIQUES	64
3.7.	DISCRIMINACIÓ RACISTA O PER MOTIUS CULTURALS	68
3.8.	GÈNERE	74
4.	FORMES D'INTERVENCIÓ I RECURSOS EXISTENTS	78
4.1.	ORIENTACIÓ EDUCATIVA, PROFESSIONAL I VITAL	78
4.1.1.	Acció tutorial i Departaments d'Orientació.....	78
4.1.2.	Orientació des d'entitats i institucions externes als instituts.....	85
4.1.3.	Mancances, buits i biaixos en l'orientació i l'acompanyament	87
4.2.	TREBALL EN XARXA	100
4.2.1.	Pla Educatiu d'Entorn 0-20 Les Planes-Florida (pla pilot).....	100
4.2.2.	La Xarxa d'Orientació d'Àmbit Comunitari de La Florida	102
4.2.3.	Algunes limitacions identificades	104

4.3.	ITINERARIS ALTERNATIUS.....	108
4.3.1.	Fer vincle, despertar el desig.....	110
4.3.2.	Trencar amb l'estigma, construir identitat.....	111
4.3.3.	Currículums adaptats i metodologies flexibles	116
4.3.4.	Treball amb les famílies.....	119
4.3.5.	Orientació, transició a la postobligatòria i construcció de futur	120
4.3.6.	Recursos formatius alternatius vs. escola inclusiva?.....	125
4.4.	DINÀMIQUES INSTITUCIONALS	131
4.4.1.	Escolarització de l'alumnat nouvingut.....	131
4.4.2.	Condicionants econòmics i burocràtics de la tasca d'orientació.....	133
4.4.3.	Ensenyament per a persones adultes	135
4.4.4.	Model de finançament i reconeixement	137
5.	CONCLUSIONS.....	140
5.1.	DIAGNOSI I REFLEXIONS.....	140
5.2.	DEMANDES, RECOMANACIONS I PROPOSTES CONCRETES	144
6.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I FONTS DOCUMENTALS.....	148

1. INTRODUCCIÓ

1.1. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS DE LA RECERCA

L'objectiu d'aquest estudi és **identificar quines són les trajectòries formatives i els projectes de futur dels i les joves immigrants (o fills/es d'immigrants) d'origen estranger extracomunitari residents a l'Hospitalet de Llobregat, amb edats entre els 14 i els 18 anys**. Es tracta d'un període vital crític, de transició, que inclou els dos últims anys de l'ensenyament obligatori i s'estén fins la majoria d'edat.

Per trajectòria formativa entenem la successió d'etapes formatives d'una persona, no necessàriament reglades ni consecutives, i que inclou tant les etapes ja superades, com les que es troben en curs i les projectades. Ens interessen particularment els processos de vinculació de l'alumnat al sistema educatiu en l'etapa secundària, obligatòria i postobligatòria, així com els itineraris alternatius que alguns d'aquests joves d'origen migrant inicien.

L'apropament a aquesta realitat ha tingut en compte els punts de vista de **tres perfils de joves**:

- Joves que estan cursant l'ESO i que tenen expectatives de graduar-se, o bé que amb molta probabilitat no graduaran, i que són derivats a itineraris formatius alternatius, com ara unitats d'escolarització compartida o altres programes de diversificació curricular.
- Joves que no han acabat l'ESO, però que han accedit a itineraris formatius alternatius, com ara programes professionals de formació inicial o altres programes de diversificació curricular.
- Persones adultes que en el seu dia no van obtenir el graduat d'ESO i que a continuació no van seguir cap itinerari formatiu alternatiu, però que, ja majors d'edat, s'han reincorporat als estudis a través de les Escoles d'Adults. El que ens interessa és recollir retrospectivament la seva experiència de desvinculació del sistema educatiu en abandonar l'ESO, així com la seva motivació per reenganxar-s'hi posteriorment.

Com a **objectius específics** ens hem proposat:

- Identificar els factors que expliquen l'abandonament/continuïtat escolar (durant l'ESO, o entre l'ESO i les següents fases formatives). Delimitar quina es la percepció que tenen els i les joves dels estudis reglats.
- Identificar quines són les alternatives formatives a l'ESO que ofereix la ciutat; vies d'accés i vinculació; capacitat d'absorció de la demanda; disponibilitat de recursos; correspondència i relació amb el món laboral.
- Identificar els factors i motivacions que expliquen la vinculació a programes formatius alternatius dels i les joves que han deixat l'ESO; com els perceben, quines expectatives laborals els generen.
- Explorar la relació entre els itineraris formatius i les circumstàncies personals/familiars d'aquests/es joves, en particular llurs trajectòries migratòries i la seva situació administrativa.

- Explorar com miren aquests i aquestes joves el seu futur personal i laboral; quines són llurs aspiracions i expectatives; què volen fer i ser; quines opcions creuen que són al seu abast, i quines no.
- Posar en valor iniciatives i bones pràctiques ja existents a la ciutat, les quals reforcen les trajectòries formatives dels i les joves d'origen migrant i llurs expectatives de futur, així com identificar mancances i elements que cal millorar i/o reforçar.

L'estudi aborda aquests objectius de manera **qualitativa** a partir de les aportacions de joves **entre 14 i 18 anys i de joves adults** en situacions formatives, laborals i vitals diverses, i a partir de les aportacions dels i les professionals que treballen amb els joves en instituts d'educació secundària de la ciutat, i entitats i associacions que ofereixen itineraris formatius alternatius i programes de suport per aquestes franges d'edat. També recull la veu de persones que treballen a l'administració municipal i autonòmica i professionals vinculats/des al teixit associatiu de la ciutat, molt especialment al Pla Educatiu d'Entorn 0-20.

L'informe s'estructura en cinc grans blocs:

- Un primer bloc, a mode d'introducció, on s'especifiquen els **objectius, la metodologia i les consideracions ètiques**.
- Un segon bloc on es formulen unes **reflexions prèvies** sobre què implica abordar l'estudi de les trajectòries formatives del jovent d'origen migrant, i una breu panoràmica sobre aquestes trajectòries, la mobilitat poblacional a la ciutat i el sistema educatiu, amb èmfasi en els itineraris formatius alternatius.
- Un tercer bloc, que identifica i analitza els **factors específics que incideixen en les trajectòries formatives dels joves d'origen migrant**, com ara l'edat i l'etapa educativa d'arribada, les experiències prèvies d'escolarització, les traves burocràtiques, els factors afectius i comportamentals, les situacions familiars, factors lingüístics i discriminacions racistes i/o de gènere.
- Un quart bloc que recull i analitza les **formes d'intervenció i alternatives formatives**, fent èmfasi en l'orientació educativa, professional i vital que reben els i les joves, el treball en xarxa, els itineraris alternatius i les dinàmiques institucionals.
- I finalment, un darrer bloc on es presenten les **conclusions**, ordenades en dos apartats: diagnosi i reflexions, i demandes, recomanacions i respostes concretes; així com les referències citades a l'informe.

1.2. METODOLOGIA: TÈCNIQUES, MOSTREIG I CONSIDERACIONS ÈTIQUES

Es tracta d'una **recerca qualitativa**, basada en una primera cerca bibliogràfica i documental, i en un treball de camp extens de 12 mesos, realitzat a la ciutat d'Hospitalet entre els mesos de març de 2023 i març de 2024.

- En primer lloc, recull (i posa al centre) la veu dels i les **joves d'origen migrant** en edats compreses entre els 14 i els 18 anys i joves adults, posant atenció a llurs trajectòries migratòries i formatives, llurs experiències i percepcions en relació al sistema educatiu i els recursos i itineraris alternatius dels que participen, així com llurs expectatives de futur.
 - Si bé la mostra als instituts està equilibrada entre **nois i noies** (12H/ 15D), no passa el mateix als centres de formació alternativa, on el nombre de nois és clarament més elevat que el de noies (24H/ 6D). Això s'explica, en termes generals, pel nombre major de nois que són usuaris d'aquests recursos. La mostra total ofereix doncs el testimoni de 36 nois i 21 noies.
 - Des del punt de vista del **païsd'origen**, la mostra està força diversificada: 28 han nascut o tenen la família d'origen a l'Amèrica Llatina (Equador, Hondures, República Dominicana, Veneçuela, Colòmbia, Nicaragua, Perú, Xile, Bolívia i Paraguai), 18 a l'Àfrica (Marroc, Nigèria, Gàmbia i Senegal) i 11 a l'Àsia (Xina, Índia i Pakistan).
- En segon lloc, recull la **veu dels i les professionals** que treballen amb aquest perfil de joves, tant en instituts d'educació secundària (Instituts públics: **Fontserè, Pedraforca i Bisbe Berenguer**), com en escoles, entitats i associacions que ofereixen itineraris formatius alternatius i programes de suport per aquestes franges d'edat (**Esclat, El Llindar, JAPI, Itaca, AEMA i Escola de Vida Les Planes-La Florida**). Puntualment hem parlat amb joves que participen al programa AFEX (Aprenem Famílies En Xarxa) implementat per Casa Àsia a l'Institut Rubió i Ors. Hem incorporat també l'**Escola de Persones Adultes Sanfeliu**, que de manera creixent està acollint alumnat jove.
 - La mostra inclou membres dels Departaments d'Orientació, coordinadors/es de nivell, coordinadors/es pedagògiques, tutors i tutores, professorat, membres dels equips directius, educadors/es socials, coordinadors/es tècniques, psicopedagogues, entre d'altres.
- En tercer lloc, hem recollit el testimoni de **persones responsables de serveis i administracions públiques** a escala municipal (Tècnic del Servei Primera Acollida, Tècnica de Joventut de l'Oficina Jove, Cap de negociat de Programes per a l'èxit educatiu i Cap de negociat de la postobligatòria, educació especial i adults) i en un cas, autonòmica (Orientadora comunitària del Servei d'Orientació d'Ambit Comunitario-SOAC).
- Finalment, hem recollit la veu de **professionals vinculats al teixit associatiu del territori**, molt especialment d'aquells i aquelles relacionats amb el Pla Educatiu d'Entorn (0-20) Les Planes-La Florida (Avaluadora pilotatge PEE 0-20 Les Planes-Florida, Responsable territorial PEE L'H i Ex-Tècnica POA La Florida, a més de l'Orientadora comunitària SOAC ja mencionada) En aquest sentit, hem assistit a les reunions de la **Xarxa d'Orientació d'Àmbit Comunitari 16-20 de La Florida (PEE)**, celebrades entre novembre 2023 i maig 2024 al centre municipal Ana Díaz

Rico (La Florida). Assistir a les reunions ens ha permès copsar el funcionament real de la xarxa, algunes de les problemàtiques que s'hi tracten i també algunes demandes i limitacions.

En total hem realitzat **39 entrevistes en profunditat a professionals** i hem recollit el **testimoni de 57 joves**, a través d'entrevistes individuals i/o grups focals (d'entre 4 i 6 participants). Això suposa un total de **96 testimonis recollits**.

Pel que fa als grups focals, generalment hem reunits grups no mixtes (nois per una banda, i noies per un altra), per tal de generar un ambient de major confortabilitat i participació equitativa. Altres vegades hem optat per l'entrevista individual, atenent recomanacions dels mateixos professionals. Per arribar al testimoni dels joves hem comptat amb la col·laboració (i autorització) dels i les professionals de les entitats i instituts amb els que hem treballat, prèvia obtenció dels consentiments informats corresponents. El conjunt d'entrevistes i grups focals (quan així ens ho han autoritzat) han estat enregistrades i degudament transcrites.

L'accés als centres i escoles que ofereixen itineraris formatius alternatius se'ns ha facilitat en tot moment. Els i les professionals s'han mostrat àmpliament col·laboratius. Per contra, l'accés als instituts se'ns va dificultar inicialment, si bé un cop hi hem accedit l'acollida ha estat igualment excel·lent. Les dificultats per accedir-hi van fer que haguéssim de renunciar a dos dels centres inicialment proposats per l'Observatori de la Infància (Institut Margarita Xirgu i Escola Balaguer), accedint finalment a l'Institut Fontserè i a altres dos instituts (Pedraforca i Bisbe Berenguer) no sense intentar altres centres pel camí. Tot plegat, va modificar lleugerament el calendari inicial de treball de camp (que hauria d'haver quedat enllestit el desembre de 2023).

Cal remarcar, en tot cas, que s'han fet més entrevistes de les inicialment previstes, tant a centres i entitats que ofereixen itineraris alternatius, com a professionals de l'administració educativa.

Mostrem a continuació dos **quadres amb el conjunt d'entrevistes i grups focals realitzats**. Incloem un quadre amb la relació de joves participants a l'estudi, on apareix informació sociològica rellevant com ara el curs educatiu, el gènere, l'edat i el país d'origen familiar.

TAULA 1.1 ENTREVISTES I GRUPS FOCALS REALITZATS

	BARRI	CENTRES	ENTREVISTES A PROFESSIONALS	GRUPS FOCALS I ENTREVISTES AMB JOVES
INSTITUTS	FLORIDA/LES PLANES	INS FONTSERÈ	Membre Departament d'Orientació	2 Grups focals — Alumnat 3r ESO – 5 alumnes (5D) — Alumnat 3r ESO – 5 alumnes (5H)
			Coordinadora 3r i 4t	
	FLORIDA/LES PLANES	INS PEDRAFORCA	Membre Departament d'Orientació	2 Grups focals — Alumnat 4rt ESO – 5 alumnes (3D/2H) — Alumnat 3r ESO – 4 alumnes (2D/2H)
			Coordinadora pedagògica	
Tutora 4t				
		Tutor		
SANTA EULÀLIA-GRAN VIA SUD	INS BISBE BERENGUER	Membre equip directiu	1 Entrevista alumna 4t ESO 1 Grups focal — Alumnat 4t ESO – 6 alumnes (3D/ 2H)	
CAN SERRA	INS RUBIÓ I ORS	Alumna en pràctiques del Grau Educació Social UAB, Programa AFEX (Aprenem Famílies en Xarxa)	Entrevista alumna 2n Batxillerat, Programa AFEX-Casa Àsia	
CENTRES NOVA OPORTUNITAT I DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR	FLORIDA/LES PLANES	Associació JAPI	Membre equip directiu	1 Grup focal — Joves – 5 alumnes, Programa Avança-Tasta oficis (5H)
			Tècnica de projectes i coordinadora	
			Educador	
	FLORIDA/LES PLANES	Cooperativa AEMA	Membre direcció tècnica	3 Entrevistes joves, Projecte pisos joves tutelats i extutelats (3H)
			Educador Social	
			Educadora Social	
CENTRE	Fundació EL LLINDAR	Membre equip directiu	3 Entrevistes alumnes– PFI i treballador El Repartidor (3H)	
		Coordinadora pedagògica imatge		
		Coordinador pedagògic mecànica		
BELLVITGE	Centre Educatiu ESCLAT	Coordinadora UEC	4 Entrevistes alumnes de 4t (1D/ 3H)	
		Orientadora		
		Tutora 4t		
		Tutor 4t		
COLLBLANC	Associació educativa ITACA	Coordinadora Programa Inserjove	1 Grup focal — Joves – 5 joves participants, Programa Inserjove (2D/ 3H)	
		Membre equip directiu		
ESCOLA DE VIDA	FLORIDA/LES PLANES	Escola de Vida Les Planes-La Florida (Joaquim Ruyra)	Membre equip directiu	6 Entrevistes a alumnes (2D/4H)
			Educadora	
			Educador social	
			Educador, orientador i professor de castellà/alfabetització	

ESCOLA PERSONES ADULTES	SANFELIU	Escola de Persones Adultes Sanfeliu	Professor i membre secretariat	4 Entrevistes a alumnes GES (1D/3H)
			Professora	
			Professor	
XARXES	FLORIDA/LES PLANES	Xarxa d'entitats Pla Educatiu d'Entorn (0-20)	Avaluadora pilotatge PEE 0-20 Les Planes-Florida	
			Coordinadora territorial PEE L'H	
			Ex Tècnica POA La Florida	
			Assistència reunions Xarxa d'Orientació d'àmbit comunitari de La Florida (16-20), PEE La Florida-Les Planes	
ADMINISTRACIÓ MUNICIPAL			Tècnic Servei 1ª Acollida	
			Cap negociat Programes per a l'èxit educatiu	
			Cap negociat Postobligatòria, educació especial i adults	
			Tècnica Joventut, Oficina Jove (referent de Zona Nord: Florida, Pubilla Casas i Can Serra)	
ADMINISTRACIÓ AUTONÒMICA			Referent Generalitat al Servei d'Orientació i Acció Comunitària vinculat al PEE 0-20 de Les Planes-La Florida	
TOTAL			39 ENTREVISTES A PROFESSIONALS	57 JOVES PARTICIPANTS
			96 TESTIMONIS RECOLLITS	

TAULA 1.2 PERFIL JOVES PARTICIPANTS

CENTRE	PSEUDÒNIM	ROL	EDAT	GÈNERE	ORIGEN	GRUP FOCAL/ENTREVISTA
INS EDUARD FONTSERÈ	Ade	Alumne 3r ESO	14-15	H	Nigèria	Grup focal
	Haoyu	Alumne 3r ESO	14-15	H	Xina	
	Brahma	Alumne 3r ESO	14-15	H	Índia	
	Dairon	Alumne 3r ESO	14-15	H	Equador	
	Jason	Alumne 3r ESO	14-15	H	Equador	
	Ahmad	Alumne 3r ESO	14-15	H	Pakistan	
	Patricia	Alumna 3r ESO	14	D	Honduras	
	Carol	Alumna 3r ESO	14	D	Honduras	
	Paula	Alumna 3r ESO	14	D	Honduras	
	Tamara	Alumna 3r ESO	14	D	Rep. Dominicana	
	Ainara	Alumna 3r ESO	14	D	Venezuela	
INS PEDRAFORCA	Abde	Alumna 4t ESO	15-16	H	Catalunya (Marroc)	Grup focal
	Yiyuan	Alumna 4t ESO	15-16	D	Catalunya (Xina)	
	Jeremy	Alumne 4t ESO	15-16	H	Rep. Dominicana	
	Sabitri	Alumna 4t ESO	15-16	D	Índia	
	Karen	Alumna 4t ESO	15-16	D	Honduras	
	Gabriel	Alumne 3r ESO	14	H	Catalunya (Bolívia)	
	Mayuri	Alumna 3r ESO	14	D	Índia	
	Unai	Alumne 3r ESO	14	H	Catalunya (Equador)	
Medha	Alumna 3r ESO	14	D	Catalunya (Índia)		
INS BISBE BERENGUER	Chaimae	Alumna 4t ESO	16	D	Marroc	Entrevista
	Nadia	Alumna 4t ESO	16	D	Catalunya (Marroc)	Grup focal
	Danna	Alumna 4t ESO	16	D	Colòmbia	
	Fatima	Alumna 4t ESO	16	D	Catalunya (Marroc)	
	Samil	Alumne 4t ESO	15	H	Catalunya (Marroc)	
	Sebastian	Alumne 4t ESO	16	H	Nicaragua	
INS RUBIÓ I ORS	Pari	Alumna 2n Batxillerat/programa AFEX (Aprenem Famílies En Xarxa)	16	D	Índia	Entrevista
JAPI	Tokir	Jove programa Avança-Tasta oficis	17	H	Pakistan	Grup focal
	Hessn	Jove programa Avança-Tasta oficis	17	H	Pakistan	
	James	Jove programa Avança-Tasta oficis	16	H	Honduras	
	Santiago	Jove programa Avança-Tasta oficis	16	H	Colòmbia	
	Alberto	Jove programa Avança-Tasta oficis	16	H	Honduras	
AEMA	Modou	Jove projecte pis joves extutelats	16	H	Gàmbia	Entrevista

	Abid	Jove projecte pis joves extutelats	20	H	Pakistan	Entrevista
	Aksil	Jove projecte pis joves extutelats	21	H	Marroc	Entrevista
EL LLINDAR	Khalid	Ex-alumne i treballador El Repartidor	23	H	Marroc	Entrevista
	Marcos	Alumne PFI	17	H	Espanya (Perú)	Entrevista
	Jason	Alumne PFI	19	H	Rep. Dominicana	Entrevista
ESCLAT	Malek	Alumne 4t	16	H	Catalunya (Marroc)	Entrevista
	Vanesa	Alumna 4t	15	D	Xile/Equador	Entrevista
	Rayan	Alumne 4t	16	H	Catalunya (Marroc)	Entrevista
	Enmanuel	Alumne 4t	15	H	Rep. Dominicana	Entrevista
ITACA	Jorge	Jove programa Inserjove	20	H	Bolívia	Grup focal
	Jesús	Jove programa Inserjove	19	H	Paraguai	
	Roxana	Jove programa Inserjove	23	D	Bolívia	
	Jagory	Jove programa Inserjove	18	D	Perú	
	Liam	Jove programa Inserjove	18	H	Perú	
EdV Les Planes-La Florida	Jenny	Alumna	24	D	Colòmbia	Entrevista
	Mbarak	Alumne	24	H	Marroc	Entrevista
	Mahmoud	Alumne	21	H	Senegal	Entrevista
	Nabila	Alumna	17	D	Marroc	Entrevista
	Walid	Alumne	22	H	Marroc	Entrevista
	Thomas	Alumne	18	H	Gambia	Entrevista
EPA Sanfeliu	Abdul	Alumne GES-2	ND	H	Marroc	Entrevista
	Juan	Alumne GES-1	18	H	Perú	Entrevista
	Nicole	Alumna GES-1	17	D	Catalunya (Equador)	Entrevista
	Omar	Alumne GES-2	18	H	Marroc	Entrevista
TOTAL	57 JOVES PARTICIPANTS (21D/ 36H)					

Consideracions ètiques

La recerca segueix les consideracions ètiques establertes pel Codi de Bones Pràctiques en Recerca de la Universitat de Barcelona i els principis deontològics per a la pràctica de l'Antropologia de l'Associació d'Antropologia de l'Estat Espanyol. Aquests principis ètics apliquen en totes les fases de la recerca: disseny, recollida de dades empíriques, escriptura i difusió.

Un element important a considerar pel que fa a la fase del **disseny de la recerca**, té a veure amb el potencial efecte estigmatitzador de seleccionar com a únics subjectes d'estudi joves amb alta probabilitat d'abandonament escolar (qüestió que genera preocupació). Per evitar-ho, no només hem fet atenció als factors que expliquen l'abandonament de joves que molt probablement no graduaran, sinó que també hem posat atenció en els factors d'èxit acadèmic identificables en els casos de joves que sí graduaran i fins i tot és probable que allarguin la seva formació més enllà dels 16 anys, o que ja ho han fet. En el cas dels instituts, per exemple, hem organitzat grups focals on s'hi ha barrejat alumnes amb rendiments acadèmics diversos. De cara a recollir les experiències dels i les joves que es troben actualment desvinculats del sistema educatiu, hem recollit retrospectivament les trajectòries de persones adultes que han passat per aquesta fase de desvinculació. En segon element a tenir en compte, com s'explicarà més endavant (apartat 2.1), ha estat la delimitació del grup d'estudi –joves d'origen migrant– de manera curosa i amb finalitats analítiques, tot tenint en compte els riscos potencials que sovint implica.

En la fase de **recollida del material empíric** mitjançant entrevistes (individuals i en grup) i grups focals, hem demanat i obtingut el consentiment informat de totes les persones participants, i en el cas dels joves menors d'edat, l'hem demanat a llurs famílies. En la **fase d'escriptura** hem anonimitzat els testimonis. En el cas dels i les professionals, fem menció únicament del perfil professional, i en el cas dels i les joves, usem pseudònims, sent curoses en tot moment amb la informació més personal o compromesa que ens ha estat transmesa. També les transcripcions de les entrevistes i grups focals han estat anonimitzades mitjançant l'ús de pseudònims, desades en un repositori digital de manera segura i separades dels consentiments signats amb les dades personals de les persones entrevistades.

L'Observatori de la Infància de l'Hospitalet com a entitat que encarrega aquest informe ha demanat permís al Departament d'Educació de la Generalitat d'acord amb la Instrucció 3/2020, per la qual es regula l'accés als centres educatius amb finalitats científiques, estadístiques o d'estudis.

Més enllà dels requeriments formals, hem procurat no interferir amb les activitats habituals dels centres als que hem pogut accedir. En tot moment, ens hem deixat guiar pels criteris dels professionals, per exemple a l'hora de fixar horaris, ubicacions i participants a les entrevistes i grups focals amb els joves. Tots els materials de la recerca, i molt especialment el material empíric (gravacions de les entrevistes i grups focals, transcripcions, els consentiments informats i altres dades personals), tant en format electrònic com en paper, han estat preservades de manera segura en dependències, físiques i virtuals, de la Universitat de Barcelona i, eventualment, se'n dipositarà còpia en els arxius de l'Observatori de la Infància.

Finalment, pel que fa a la **fase final de difusió**, més enllà de difondre els resultats en l'àmbit acadèmic, considerem part essencial del nostre compromís ètic fer arribar els resultats del projecte a les persones participants i l'administració educativa, així com a la societat en general.

2. CONTEXT DE L'ESTUDI: REFLEXIONS PRÈVIES

2.1. L'ESTUDI DE LES TRAJECTÒRIES FORMATIVES DEL JOVENT D'ORIGEN MIGRANT

La classificació 'origen migrant' és ambigua i potencialment problemàtica. Si bé a països com Alemanya la categorització té realitat estadística –des del 2006 es fa servir la categoria *migrant background* per a persones que, o bé elles mateixes o com a mínim un dels progenitors, no ha adquirit la ciutadania alemanya per naixement (Will, 2024)– a l'Estat espanyol s'ha d'operacionalitzar a partir de l'encreuament entre les dades sobre nacionalitat i/o lloc de naixement que es recullen al padró i d'altres fonts estadístiques. Treballar amb categories permet obtenir dades i visibilitzar les condicions particulars d'un grup amb l'objectiu –idealment– d'implementar mesures i polítiques de suport concretes. Tanmateix pot **reforçar processos d'etiquetatge social amb conseqüències negatives** sobre la vida de les persones etiquetades com a grup distintiu. Existeix, per tant, una tensió irresoluble entre les conseqüències negatives de les categoritzacions estadístiques que prefiguren grups socials i la necessitat d'obtenir dades, com ja fan palès els arguments del denominat *statactivism* (Schell et al., 2019; Will, 2024).

En la nostra recerca prenem amb cura la classificació 'origen migrant', evitant reificar el terme 'migrant' i buscant donar compte de la diversitat que aquesta categoria inclou, tot atenent les interseccions amb altres variables i molt específicament amb les variables socioeconòmiques, com ara la classe social. Com moltes altres recerques mostren, així com moltes de les persones entrevistades al nostre estudi, **no és l'origen migrant el que determina per si sol les trajectòries formatives, sinó les circumstàncies vitals, socials, familiars i econòmiques dels i les joves**. Aquestes circumstàncies es poden veure afectades per la qüestió migratòria, i més concretament, l'estatus legal i les possibles discriminacions que dificulten els processos d'inserció laboral, social i residencial. De fet, entre les persones entrevistades sovint hem trobat reticències a categoritzar les persones en aquests termes, possiblement també per l'efecte estigmatitzador.

En el plantejament i desenvolupament d'aquesta recerca acceptem el repte d'una mirada que –en línia amb la mirada d'alguns dels nostres interlocutors– emfasitza la importància del cas a cas, tenint en compte la diversitat de factors que afecten les trajectòries formatives del jovent, llurs expectatives i aspiracions futures. Tanmateix, busquem també patrons, regularitats i/o elements distintius en les experiències del jovent que, o bé ha nascut en un altre país i ha viscut la migració en primera persona, o bé ha pogut copsar com aquesta experiència ha impactat la vida de la seva família. Volem també donar compte de com la representació social dels joves migrants (per exemple com els representen els professionals de l'educació, les autoritats, els ocupadors...) pot incidir, al seu torn, en la seva realitat quotidiana, en forma de desavantatges materials i simbòlics, estereotips i prejudicis. Fem això tot assumint que la nostra metodologia, basada en entrevistes i sense dades més observacionals, no ens permet copsar en tota la seva complexitat l'impacte d'aquestes categories en la vida dels joves d'origen migrant. És a dir, com aquestes categories afecten llurs interaccions socials, així com les expectatives pròpies i alienes; no només les etiquetes i representacions que fan servir els i les professionals, sinó també les que utilitzen els mateixos joves i llurs famílies.

Les categories són sempre contextuals, en el sentit que les diferències que esdevenen significatives depenen, en part, del context general en què sorgeixen i es fan servir per donar forma a la realitat social. En contextos escolars, on hi ha un fort predomini d'alumnat d'origen migrant, la mateixa

categoria 'origen migrant' pot arribar a buidar-se de sentit, o si més no, perdre capacitat per a ordenar la realitat escolar, donant pas a l'aparició d'altres distincions significatives a l'hora de classificar l'alumnat, com ara el país d'origen, l'antiguitat a Catalunya, la llengua materna, el gènere, la situació familiar o el capital econòmic i cultural de les famílies. Estudis quantitius realitzats sobre el cas espanyol, mostren com la segregació residencial genera **segregació educativa**, ja que tant els models d'assignació de l'alumnat basats en la proximitat espacial, com els basats en la llibertat d'elecció –en sentits diferents– generen processos que condueixen a la segregació escolar (González et al., 2023: 40-41). Catalunya és una de les comunitats autònomes amb menys segregació escolar si atenem al passat migrant de l'alumnat, però amb escoles i instituts més segregades per nivell socioeconòmic de l'alumnat (González et al., 2023: 40). A més, la situació de segregació educativa existent va condicionar en gran mesura les respostes dels centres educatius al confinament durant la pandèmia, tot reforçant un sistema desigual d'oportunitats per l'alumnat (Tarabini i Jacovkis, 2020; Sabaté et al., 2022).

En les recerques sobre migració i sistema educatiu és habitual fer distincions respecte a **si la persona ha nascut o no al país de residència, l'edat en el moment d'arribada i incorporació al sistema educatiu del país de destí, i el temps transcorregut des de la seva arribada**. Hi ha un seguit d'estudis, sobretot de caràcter quantitiu, que classifiquen l'alumnat tot basant-se en una combinació d'aquests factors. En la conjunció entre els dos primers criteris es configura la coneguda terminologia que classifica l'alumnat com de **primera generació** (persones nascudes a l'estranger i arribades al nou país una vegada començada l'escolarització obligatòria), **generació 1.5** (depenent de l'autor i edat d'arribada concreta, també es classifiquen com 1.75 i 1.25, i s'aplicaria als nois i noies nascuts a l'estranger que, a diferència de la primera generació, arriben al nou país abans del moment que s'inicia l'escolarització obligatòria, a l'Estat espanyol als 5 anys, o poc després), i **segona generació** (nascuts al país de residència, però amb els dos progenitors nascuts a l'estranger) (Rumbaut, 2004). En general, estudis de caràcter quantitius fets a Catalunya mostren correlacions entre la pertinença a aquestes generacions i particularitats en els resultats educatius i les trajectòries escolars (Bayona i Domingo, 2021), cosa que justificaria el grup d'estudi en el què es basa aquesta recerca.

Pel que fa al temps de residència, és important distingir entre la població d'origen migrant assentada a Catalunya i les persones **nouvingudes** recentment arribades al territori, sovint amb unes problemàtiques específiques que requereixen també una atenció específica per part dels i les professionals del món educatiu. Aquesta distinció esdevindrà important en aquesta recerca, donades les característiques i necessitats específiques de l'alumnat nouvingut, tot i que aquestes també es troben condicionades per altres factors (edat d'arribada, situació familiar, condicions materials, etc.).

En aquesta recerca, ens centrem en joves immigrants (o fills/es d'immigrants) d'origen estranger extracomunitari residents a L'Hospitalet de Llobregat. Aquest interès en l'origen extracomunitari pretén donar compte de les conseqüències diferencials que l'estatus administratiu té en les vides i experiències de les persones que provenen de l'espai Schengen amb lliure mobilitat i les extracomunitàries, tot enfocant-nos en aquest segon grup pels constrenyiments afegits que el sistema de control migratori els aplica. L'origen extracomunitari és important, no només pel que fa a la qüestió administrativa, sinó també amb relació als tipus de **representacions** existents sobre aquest grup i la presència, o no, de **referents** amb trajectòries formatives en les quals es puguin emmirallar els nois i noies d'origen migrant. En primer lloc, és infreqüent que els i les professionals de l'educació siguin d'origen migrant extracomunitari, sobretot a l'ensenyament formal. Aquesta manca de referents de persones d'origen migrant extracomunitari amb trajectòries educatives conduents a professions ben

valorades es reforça amb la no inclusió de referents en el material educatiu i el currículum escolar i/o la inclusió de representacions estereotipants sobre aquests grups. Encara que es tracta de material per a l'educació d'adults, una anàlisi de la representació dels personatges immigrants en els llibres de text de català com a segona llengua més habituals va mostrar que les persones migrades occidentals apareixien en aquests llibres com a membres de la classe mitjana o alta amb atributs positius, mentre que les persones no occidentals pertanyien a classes subalternes i eren caracteritzades amb estereotips físics o de gènere (Bori i Petanović 2017). Un altre estudi recent sobre les idees sobre l'Islam que es transmeten en l'àmbit escolar de forma implícita, redundava en l'existència d'estereotips negatius, en aquest cas dels migrants procedents de països islàmics (Oficina d'Afers Religiosos 2024).

Un aspecte secundari al nostre estudi, però que no volem deixar de mencionar, té a veure amb el fet que l'etiqueta 'origen migrant', amb el canvi de mil·lenni, va quedar circumscrita als migrants d'origen estranger, i més en particular, als d'origen extracomunitari (Solana et al., 2002: 156), si bé amb anterioritat l'etiqueta feia referència a les persones provinents de la migració interna. L'Hospitalet, i en particular algun dels seus barris, com moltes altres àrees de l'àrea metropolitana de Barcelona, va ser fortament configurat per aquestes migracions internes. En aquest sentit, és probable que a algunes professionals l'experiència migratòria en relació amb les migracions internes del segle XX els sigui propera, i que es puguin portar a terme processos de valoració i encreuament entre aquestes diferents experiències de migració i classificació. Aquesta qüestió mereixeria ser explorada en un futur, juntament amb la importància de poder tenir referents propers i representacions positives i diverses per superar la distància entre el sistema educatiu, d'una banda, i les famílies i els grups socials als quals pertany l'alumnat, de l'altra.

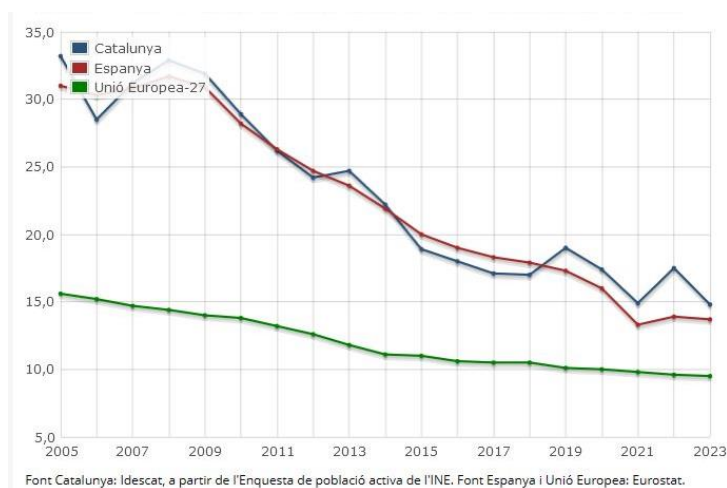
2.2. TRAJECTÒRIES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT D'ORIGEN MIGRANT A CATALUNYA

Segons dades oficials del Departament d'Educació, en el curs 2021-2022 a Catalunya hi havia un total de **204.353 alumnes estrangers matriculats a centres públics i privats**, d'un total de 1.682.253 alumnes, 45% dels quals eren matriculats a Primària, 37,8% a Secundària i 15% a la Universitat (Idescat, 2024). La distribució d'aquest alumnat estranger no és homogènia per tot el territori català, sinó que es concentra en algunes comarques com el Barcelonès, el Vallès Occidental i el Baix Llobregat. Aquestes dades no copen la importància de la migració en la societat catalana, donat que les xifres fan referència a la nacionalitat de l'alumnat i no al lloc de naixement. El passat migrant pot també impactar quan els nois i noies han nascut a Catalunya, però són fills de pares migrants. No pel fet de migrar, sinó per elements que tenen a veure amb possibles processos de desclassament familiar o insercions laborals i habitacionals complexes. A Catalunya, un de cada tres joves d'entre 15 i 29 anys té com a mínim un progenitor nascut a l'estranger (Carrasco, Pamiés i Narciso, 2018: 214). En aquest estudi ens interessa, no només copsar l'experiència de l'alumnat que ha portat a terme un procés migratori per sí mateix, sinó també en els possibles elements, distintius o no, que el passat migratori, relacionat amb els progenitors, pot tenir en els processos de vinculació i desvinculació escolar, i sobretot com les institucions i els i les professionals de l'educació estan responent o no a aquesta realitat.

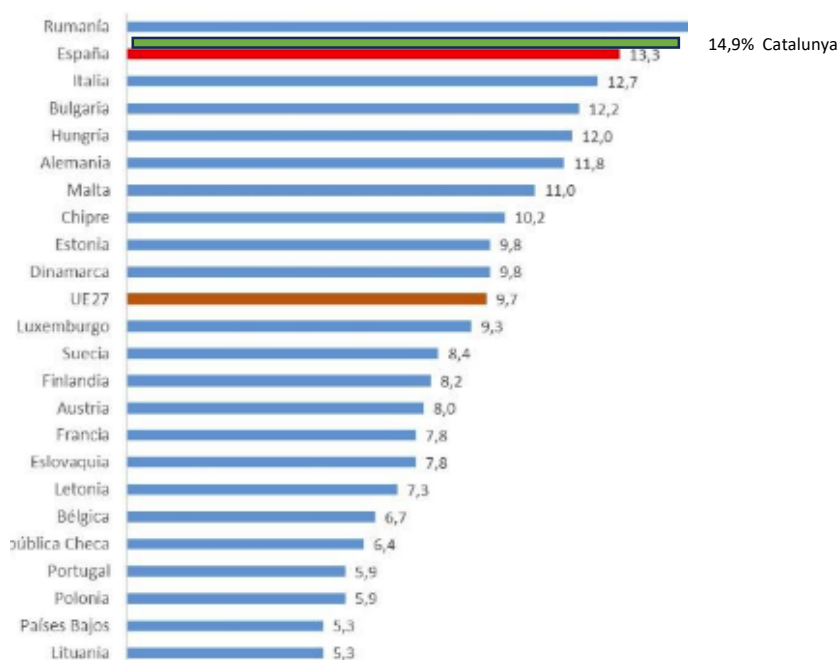
Les xifres de **fracàs escolar** –definit com a no graduació a l'ESO– a Catalunya, i segons els càlculs dels demògrafs del Centre d'Estudis Demogràfics, Jordi Bayona i Andreu Domingo, són preocupants. El 14% de l'alumnat matriculat al curs 2015-16 a l'últim curs de secundària a escoles públiques no va aconseguir el títol d'ESO (Bayona i Domingo, 2020: 8). Aquests resultats estan fortament modelats pel gènere (17,5% per homes i 10,5% per dones) i el passat migrant, donat que el 30% dels estudiants que s'anomenen 'migrants de primera generació' no aconseguen el graduat escolar, comparat amb el 10,3% de l'alumnat autòcton (definit per aquests autors com alumnes nascuts a Catalunya amb els dos progenitors nascuts a Espanya) (ibídem).

L'**abandonament escolar prematur-AEP** es defineix com la proporció de persones entre 18 i 24 anys que no segueixen uns estudis reglats i que no han assolit cap titulació acadèmica per sobre de la Secundària inferior, a l'Estat espanyol, l'Educació Secundària Obligatòria. Es considera que una taxa elevada d'AEP constitueix un obstacle per a la constitució d'una societat madura i pròspera (Puig, 2015: 327).

Gràfic 1. Evolució taxes de l'abandonament escolar prematur



Encara que les estadístiques mostren una disminució de l'AEP, tant a nivell europeu, com espanyol i català, a l'Estat espanyol, el 2019, el percentatge de joves de 18 a 24 anys sense estudis postobligatoris era del 17,3%, molt per sobre del 10% que marca l'Estratègia Europea 2020 i també per sobre de l'objectiu espanyol del 15% (Miret-Garamundi i Bayona, 2022: 270). Dins l'Estat espanyol, però, hi ha també fortes diferències. A Catalunya, el 2019 per exemple, el 19% dels joves no tenien estudis postobligatoris comparat amb només el 6,7% al País Basc (la regió amb la taxa d'abandonament escolar prematur més baixa de l'Estat) (Bayona i Domingo, 2021: 124). **El 2021 les dades ens diuen que gairebé el 15% del jovent d'entre 18 i 24 anys a Catalunya no continuen estudis més enllà de l'educació obligatòria.**

Gràfic 2. Percentatge abandonament escolar prematur any 2021

Font: Observatori Basc de la Joventut, a partir de dades d'Eurostat

Pel que fa la relació entre l'AEP i el fet migratori, i seguint de nou els treballs dels demògrafs Bayona i Domingo, **“a Catalunya, al voltant del 40% de l'abandonament escolar prematur el protagonitzen els alumnes d'origen migrant en finalitzar l'ESO”** (Bayona i Domingo 2021: 123). Per origen, l'abandonament escolar prematur és especialment preocupant entre l'alumnat asiàtic i subsaharià (ibídem).

Un tercer element que mostren els estudis estadístics és la **fragmentació dels itineraris formatius en l'etapa postobligatòria**. Estimacions amb dades del curs 2015-16, mostren clarament com a Catalunya hi ha una menor presència d'alumnat amb passat migrant al Batxillerat enfront d'una major presència relativa als cicles formatius: el 72% de l'alumnat autòcton estudiava Batxillerat, però només el 56% entre els alumnes d'origen immigrant (Miret-Garamundi i Bayona, 2022: 275). **Això implica que, mentre al Batxillerat el 21% del total d'alumnat és d'origen immigrant, als cicles formatius aquesta proporció ascendeix al 34%**. Aquests autors no troben diferències significatives pel que fa al tipus d'itineraris seguits en Batxillerat per alumnat autòcton i amb passat migrant, encara que sí que identifiquen patrons de concentració als cicles formatius. Als cicles amb volums importants d'alumnes matriculats, l'alumnat amb passat migrant constitueix el 48% del total d'alumnes al cicle d'Instal·lacions de Telecomunicacions, el 47% a Farmàcia i Parafarmàcia, el 46% a Gestió Administrativa o el 43,5% a Cures Auxiliars d'Infermeria (ibídem).

2.3. BREU PANORAMA EDUCATIU A L'HOSPITALET

Al curs 2021-22 hi havia gairebé 10.000 alumnes matriculats de l'ESO a l'Hospitalet de Llobregat (9.643), el 54% a centres de titularitat pública i el 46% a centres concertats, en algun dels 34 centres d'educació secundària del municipi (14 públics i 20 concertats) (Ajuntament de l'Hospitalet, 2022: 167). Als cursos d'interès per aquest estudi, tercer i quart d'ESO, trobem 2.387 i 2.489 alumnes respectivament.

Aquest curs també hi havia 2464 alumnes matriculats a Batxillerat (1298 a primer i només 1166 a segon) en algun dels 23 centres de la ciutat que es troben repartits geogràficament de la següent manera:

Taula 2. Centres educatius nivell Batxillerat a L'Hospitalet segons zona educativa i titularitat

Zones Educatives	Centres		
	Públic	Privat-C.	Total
Centre Sant Josep/Sanfeliu	3	1	4
Collblanc/la Torras/la Florida	4	1	5
Santa Eulàlia	3	1	4
Pubilla Cases/Can Serra	2	1	3
Bellvitge i el Gornal	2	5	7
Total	14	9	23

Font: Anuari Estadístic de la Ciutat de l'Hospitalet 2021, dades d'Ensenyament.

Les estadístiques recullen també 1800 alumnes a cicles formatius de grau mitjà i 100 a programes de formació i inserció. Cal afegir a aquesta darrera xifra les formacions ofertes per fundacions i altres entitats, així com el fet que alumnes que resideixen a l'Hospitalet es moguin per estudiar aquestes formacions dins de l'Àrea Metropolitana. La següent taula recull els programes de formació i inserció organitzats pel Departament d'Educació el curs 2023-2024 a la ciutat:

Taula 3. Oferta PFIs a L'Hospitalet, curs 2023-2024

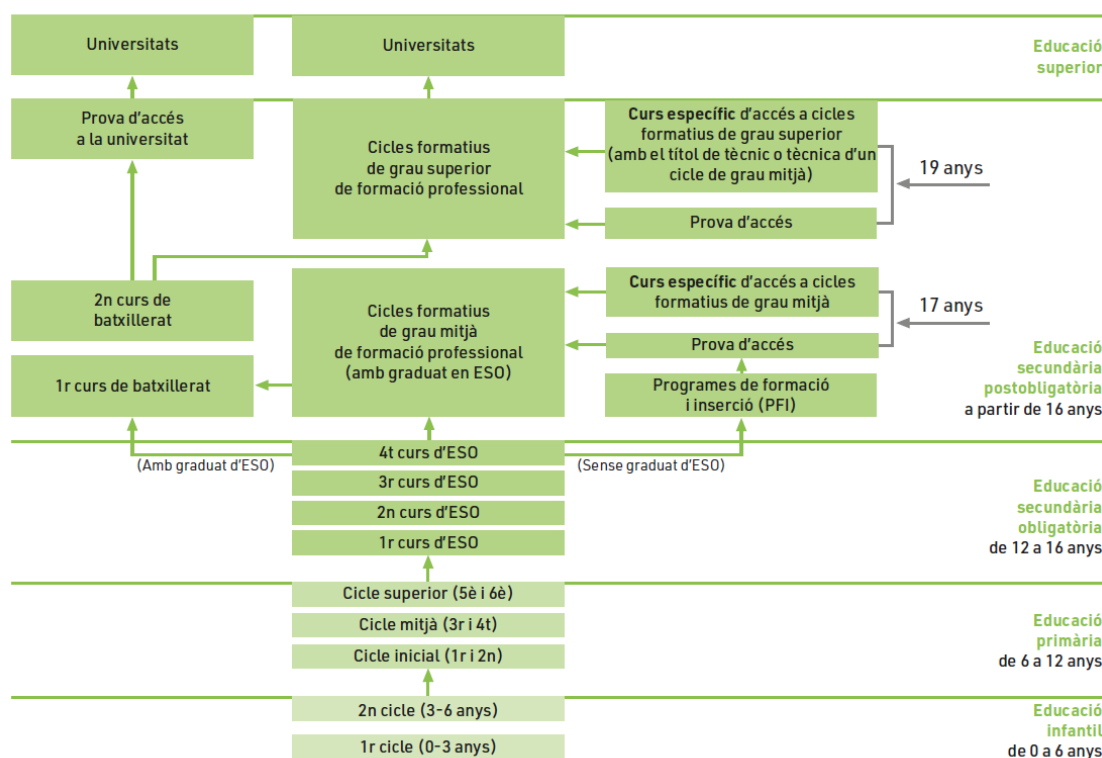
codi centre	Nom Centre	Codi perfil	Descripció Perfil	Modalitat	Núm grups	Places inicials
08019411	Institut Bellvitge	PFI EO02	Auxiliar de pintura	FIAP	1	17
08019371	Institut Llobregat	PFI EE01	Auxiliar de muntatges d'instal·lacions electrotècniques en edificis	PIP	1	16
08019319	Institut Pedraforca	PFI TM01	Auxiliar de reparació i manteniment de vehicles lleugers	PIP	1	16
08019319	Institut Pedraforca	PFI TM04	Auxiliar de manteniment i reparació de carrosseria de vehicles	PIP	1	16
08019401	Institut Provençana	PFI CM01	Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic	PIP	1	17
08019401	Institut Provençana	PFI EO04	Auxiliar d'obres d'interior i pintura	PIP	1	14
08019401	Institut Provençana	PFI IC01	Auxiliar de muntatge i manteniment d'equips informàtics	PIP	1	17

Font: Generalitat de Catalunya. Disponible a: <https://preinscripcio.gencat.cat/web/.content/estudis/pfi/informat/busca-centre/oferta-places-PFI.pdf>

El curs 2019-20, hi havia també 3.000 alumnes matriculats en algun dels 6 Centres de Formació d'Adults de la ciutat (Centre de Formació d'Adults de Bellvitge-Gornal; Centre de Formació d'Adults de Can Serra, Centre de Formació d'Adults Catalunya; Centre de Formació d'Adults Sanfeliu; Centre de Formació d'Adults Sant Josep i el Centre de Formació d'Adults de Sant Ramon/La Florida) als quals cal afegir els matriculats a l'Escola de Vida Les Planes-Florida, que a l'any 2022 van ser al voltant de 500 persones segons dades de la pròpia escola.

El següent diagrama, extret de la *Guia de Centres Educatius* del curs 2024-2025 publicada per l'Ajuntament de l'Hospitalet, recull d'una manera visual el sistema educatiu actual a la ciutat. Mostra en la part central la **trajectòria estàndard concebuda com lineal**, on s'estructura la formació reglada com una sèrie d'etapes: Educació infantil, Primària, Secundària obligatòria (aquestes dues obligatòries), Secundària postobligatòria i superior.

Diagrama 1: Sistema educatiu formal



Font: Ajuntament de L'Hospitalet 2024: 167.

Disponible a: https://www.l-h.cat/educacio/1358471_1.aspx

L'obtenció del graduat d'ESO és una fita simbòlica i material central en els itineraris educatius del jove, donat que aquest assoliment marca la fi de l'escolaritat obligatòria. És un punt d'inflexió que obre itineraris divergents pels qui han graduat i els qui no. Aquells estudiants que han aconseguit el graduat i continuen estudiant poden optar per l'anomenada via acadèmica, estudiant un Batxillerat, o la via professional, amb l'estudi d'un grau formatiu de grau mitjà. La no graduació es pren com

l'element que determina les taxes de fracàs escolar, però hi ha d'altres situacions que, com ens han explicat algunes de les professionals entrevistades, és també important prendre en consideració, com ara l'existència de **graduacions febles**, és a dir, alumnes que aconseguen el graduat de l'ESO, però amb nivells d'assoliment baixos. Aquesta graduació de fet pot tenir efectes contraproductius en l'alumnat, en tancar-los alguns itineraris específics com els PFIs, la qual cosa pot arribar a produir que **aquell alumnat que ha graduat de manera "fràgil" no pugui aconseguir cap més titulació posterior, és a dir, que es tradueixi en un abandonament escolar prematur.**

Pel tal d'aconseguir graduar, l'orientació i l'existència de recursos específics de suport i adaptació, així com les mesures d'atenció a la diversitat, són de vital importància per a certs perfils d'alumnat amb necessitats específiques que no són cobertes pel sistema educatiu estàndard. En aquest informe ens fixarem especialment en aquelles mesures que es prenen als nivells de 3r i 4t d'ESO, com són els **programes de diversificació curricular i les unitats d'escolarització compartida (UEC).**

Els diferents **PFI-Programes de Formació i Inserció** (PIP-Plans d'Iniciació Professional, FIAP-Formació i Aprenentatge Professional) permeten a joves d'entre 16 i 21 anys que no han graduat mantenir la continuïtat formativa (quelcom important, atès que, segons ens han manifestat professionals entrevistats/des, és més fàcil mantenir la vinculació amb el sistema educatiu que tornar a generar-la després d'un període de desconexió) i obtenir una formació professionalitzadora per una millor inserció laboral. En alguns casos són una via alternativa per tornar a la linealitat de l'itinerari educatiu estàndard. Aquestes formacions consisteixen en 1000 hores al llarg d'un curs acadèmic. Alguns instituts (ex. Pedraforca) ofereixen PFI's dins el propi centre (Mecànica i Estètica, molt segregats per gènere i difícils de gestionar per les problemàtiques que concentren i la manca de motivació que es detecta) o adaptacions per alumnat amb NEEs diagnosticades (SIEI), tot i que les places són insuficients.

En el marc de l'educació secundària postobligatòria, al quadre resum no apareixen les Escoles de Persones Adultes (EPAs) dependents de la Generalitat, un element important i que, com veurem, desenvolupa funcions claus per cert alumnat major de 16 anys. Al quadre resum tampoc no s'inclouen alguns recursos finançats pel SOC-Servei d'Ocupació de Catalunya dependent del Departament d'Empresa i Treball (per exemple, cursos de monitor/a de temps lliure). També s'ha de tenir en compte l'Escola d'oficis, que va néixer al barri de Santa Eulàlia l'any 2008 i que ofereix formació professionalitzadora, en aquest cas tant per a joves com per a adults, amb l'obtenció de certificats de professionalitat.

Taula 4. Definicions i acrònims bàsics

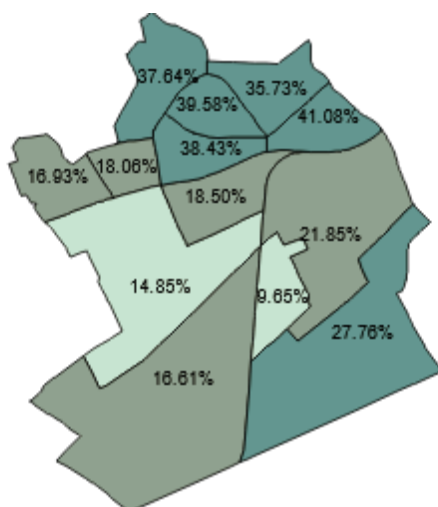
Fracàs Escolar	No graduat escolar
Graduació fràgil	Graduen però amb assoliments competencials baixos
Abandonament Escolar Prematur	No seguiment estudis reglats ni títol per sobre del graduat
Via Acadèmica	Batxillerat
Via Professional	Cicles Formatius de Grau Bàsic, Mitjà i Superior
PFI	Programes de Formació i Inserció (formació gratuïta d'un curs escolar adreçada a joves de 16 a 21 anys sense l'ESO)
PIP	Pla d'Iniciació Professional
FIAP	Programes de Formació i Aprenentatge Professional

PTT	Plans de Transició al Treball com conveni de col·laboració entre el Departament d'Educació i les administracions locals
CP	Certificat de Professionalitat
UEC	Unitat d'Escolaritat Compartida
Escoles de Segona o Nova Oportunitat	Escoles que busquen garantir noves oportunitats socials i educatives a persones joves provinents de situacions diverses de desigualtat: social, econòmica, cultural i/o educativa
FP Dual	La formació en alternança i dual combina l'aprenentatge en una empresa amb la formació acadèmica, augmentant la col·laboració entre els centres de formació professional i les empreses, en el procés formatiu dels alumnes
FPB	Formació Professional Bàsica
SIEI	Suport intensiu a l'educació inclusiva
PEE	Pla Educatiu d'Entorn
TIS	Tècnica d'Integració Social

2.4. DADES SOBRE MOBILITAT DE LA POBLACIÓ A L'HOSPITALET

L'Hospitalet és una ciutat de 287.311 habitants amb una densitat habitacional molt alta (23.000 hab/m²) que ha anat en augment els últims 50 anys (Ajuntament de l'Hospitalet, 2023: 21) i un increment del nombre total de llars amb 5 i més residents empadronats (2023: 54). Aquestes **qüestions habitacionals** són importants en la mesura en què poden tenir efectes en els itineraris educatius del jovent, atès que les condicions materials de vida incideixen en las condicions de quotidianitat on es desenvolupa el seguiment i la vinculació educativa dels joves.

Històricament, l'Hospitalet ha sigut un municipi fortament conformat per la immigració, de manera similar a d'altres àrees de la regió metropolitana; primer per persones provinents de la migració interna i, amb el canvi de mil·lenni, de la migració internacional. En l'actualitat, la població del municipi és força mòbil, tant pel que fa a l'arribada de nova població i la seva sortida, com als canvis de residència entre els diferents barris del municipi. Dels gairebé 27.000 nous veïns/es del municipi provinents d'altres localitats el 2022, la meitat provenien d'altres municipis de Catalunya, 11.500 de l'estranger i la resta, uns 2000, d'altres Comunitats Autònomes (Ajuntament de l'Hospitalet, 2023: 41). La distribució d'aquesta població no és homogènia espacialment, amb barris on es concentren percentatges significatius de les noves arribades. **Els barris que van rebre un major nombre d'aquestes noves veïnes van ser, en termes absoluts, Santa Eulàlia, Pubilla Casas, La Torrassa, La Florida, Collblanc i Les Planes** (2023: 43). Aquests barris són també els barris amb els percentatges de residents estrangers més alts del municipi, com es pot apreciar al següent mapa on gairebé al voltant del 40% de la població dels barris de La Torrassa, La Florida, Les Planes, Pubilla Casas i Collblanc té nacionalitat estrangera.

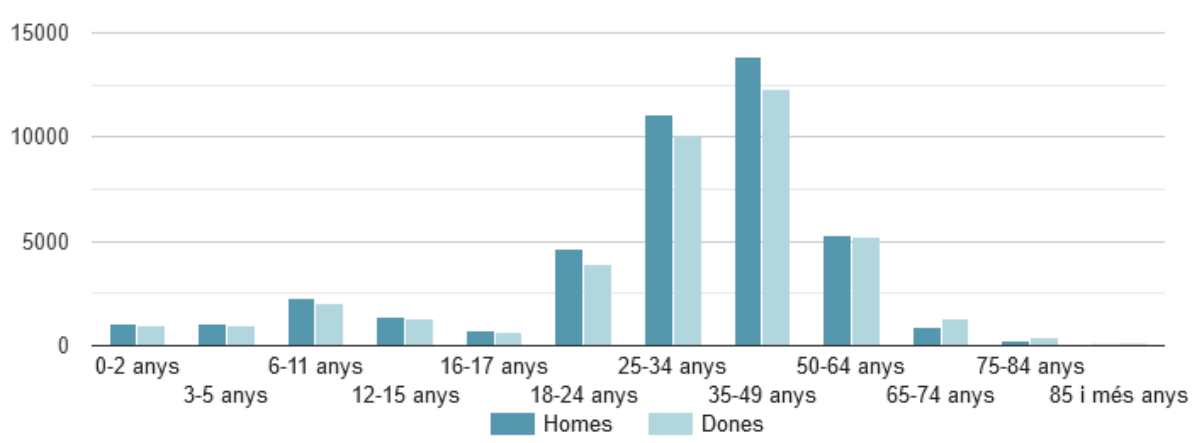
Mapa 1. Percentatge de població estrangera sobre el total de la població per barris en 2023

Font: Dades Obertes l'Hospitalet. Disponible a: <https://dadesobertes.l-h.cat/estrangers.aspx?id=1>

En termes generals, un quart del total de la població de L'Hospitalet no té nacionalitat espanyola, havent nascut majoritàriament a l'Amèrica del Sud i Central, l'Àsia Central i el Magrib (Ajuntament de l'Hospitalet, 2023: 45). En aquest sentit, destaquen les veïnes de l'Hospitalet amb nacionalitat del Marroc (6422), Colòmbia (5964), Perú (5956), Hondures (5755), Bolívia (5093), Pakistan (5075), Índia (4822), República Dominicana (4477), Equador (4187), Xina (4141), Veneçuela (2549), Romania (2215) i Itàlia (2057) (2023: 50-53). En línia amb moltes altres ciutats globals en l'actualitat, l'Hospitalet presenta un panorama *superdivers* pel que fa a l'origen, nacionalitat, situacions administratives, etc. de la seva població (Vertovec, 2007), fet que també es reflecteix a les aules.

No és possible establir amb seguretat el percentatge de població estrangera que es troba en **situació administrativa irregular** al municipi. A partir de dades recollides per Càritas a nivell estatal, del total de persones ateses el 2022 per aquesta entitat, mig milió de persones es trobaven en situació administrativa irregular (FOESSA, 2023: 4). Aquesta xifra ens permet induir l'existència d'un percentatge elevat de veïns i veïnes estrangers de l'Hospitalet en situació administrativa irregular, condició que sabem es troba fortament relacionada amb una major incidència de pobresa i exclusió social (FOESSA, 2023).

En la població estrangera a la ciutat, el percentatge d'homes és lleugerament superior (51%) al de dones i l'edat mitjana d'aquest grup és inferior en deu anys a la mitjana del municipi (42 anys) (Ajuntament de l'Hospitalet, 2023: 253), amb la següent distribució per grans grups d'edat:

Gràfic 3. Estructura de la població estrangera per edats, 2023

Font: Dades Obertes l'Hospitalet. Disponible a: <https://dadesobertes.l-h.cat/estrangers.aspx?id=1>

Pel que fa a les noves arribades d'infants i joves en edat escolar, la següent taula recull el nombre de persones arribades el 2022 segons els dos grans grups d'edat: fins als 15 anys (etapa d'escolarització obligatòria) i fins als 24 (etapa postobligatòria):

Taula 5. Persones arribades al municipi en 2022 per edat

Edat d'arribada	Des de Catalunya	Des d'Espanya	Des de l'estranger
0-15 anys	1603	199	1846
16-24 anys	1697	364	2726

Font: Anuari Estadístic de l'Hospitalet (2023: 42)

La mobilitat de la població no necessàriament passa dins el marc temporal que marca el calendari oficial de preinscripció en els centres educatius, tant a nivell obligatori com postobligatori. Per fer front a aquest decalatge temporal, la matrícula viva és una forma de gestió de la mobilitat de l'alumnat entre centres fora del període oficial de preinscripció. Aquestes incorporacions, no només són degudes a l'arribada de nous alumnes des d'altres països, sinó també des d'altres províncies, municipis i fins i tot centres del mateix municipi. **L'alta mobilitat és una característica de la població general de l'Hospitalet, la qual cosa afavoreix altes taxes de matrícula viva als centres educatius del municipi.** És important destacar que, en termes generals, s'aprecia un increment de la mobilitat de l'alumnat en les últimes dècades, sobre tot a la fase d'educació secundària, el que respon a un procés estructuralment vinculat a les dinàmiques socioeconòmiques actuals, derivades de canvis en l'estructura productiva i el mercat laboral i a factors residencials, i no només com a conseqüència de les migracions internacionals (Carrasco et al., 2012: 311). A l'ESO, les dades estableixen que al voltant del 7% de l'alumnat s'havia incorporat mitjançant el procediment de matrícula viva al llarg del curs 2019-2020, l'últim per al qual tenim dades consolidades, uns 787 alumnes (Vallecillos i Roldán, 2021: 27), encara que les dades suggereixen que aquest nombre es manté relativament estable, amb 742 alumnes amb matrícula viva a Secundària al curs 2023-2024 segons dades preliminars presentades al

Consell Educatiu de la ciutat¹. L'estudi realitzat per Carrasco et al. (2012) amb dades pel curs 2009-2010 a Catalunya mostrava una incorporació de l'alumnat mitjançant matrícula viva molt desigual als centres públics i privats, amb una ràtio 80-20, i un major nombre d'incorporacions al gener, tot just coincidint amb alumnat procedent de països on el curs escolar acaba al desembre (Carrasco et al., 2012: 319). Aquests decalatges temporals, com veurem, poden tenir impacte en els processos de vinculació i desvinculació amb el sistema educatiu d'alguns joves a la seva arribada a l'Hospitalet.

¹ <https://lhdigital.cat/noticies/mes-de-1-800-alumnes-han-arribat-per-matricula-viva-aquest-curs-a-les-escoles-de-lh/>

3. FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LES TRAJECTÒRIES FORMATIVES DEL JOVENT MIGRANT

En consonància amb la **ideologia meritocràtica i individualista** prevalent a la nostra societat, segons la qual els individus són autònoms i responsables de llaurar-se el seu futur tot partint d'una igualtat d'oportunitats (Rendueles, 2020), les trajectòries formatives del jovent d'origen migrant es conceptualitzen sovint com a derivades de decisions i aptituds individuals. Així, abunden els discursos que emfasitzen l'agència dels joves i llurs famílies –i la seva altra cara, la seva culpabilització davant el fracàs– a l'hora de construir llurs trajectòries. Aquesta concepció, no només es troba en el discurs d'altres actors, sovint és també internalitzada pels propis joves. Així es reflecteix, per exemple, en les paraules d'en Thomas, estudiant d'un PFI que aspira a anar a la universitat:

“La universidad es dependiente de ti. Si te portas bien, ¿sabes? Respetar a los tutores y hacer cosas buenas en el taller, ¿sabes? Puedes ir a la universidad si quieres. [...] Pero si no trabajar en talleres, ¿sabes? Siempre portar mal, por cosas, ¿sabes? No puedes seguir en tu futuro, ¿sabes?”

També en Juan, que assisteix a una Escola de Persones Adultes amb l'objectiu d'obtenir el graduat en ESO, expressa aquest sentit de forta responsabilitat individual sobre la seva vida:

“Yo intento guiarme por mí mismo. Mi filosofía de vida. Y con eso yo quiero ganar todo. Yo no echo la culpa a nadie, mis errores son míos, la culpa la tengo yo. Si yo me quejo de algo, yo mismo me digo que mis errores son míos. Así soy.”

En el cas d'en Mahmoud, alumne de l'Escola de Vida, veiem la confiança que li atorga ser conscient de la seva aptitud individual per a l'estudi:

“Sí, tengo inteligencia para hacer cosas. Es mi inteligencia que me ha ayudado a conseguir también más suerte.”

Tanmateix, l'evidència aportada per la literatura en ciències socials, així com les experiències recollides al llarg d'aquest estudi, apunten a l'existència de factors de caire estructural i social que poden facilitar o dificultar la vinculació exitosa del jovent amb el sistema educatiu. Detallem a continuació els principals factors que hem pogut identificar i caracteritzar.

3.1. DIFERÈNCIES SEGONS EDAT I ETAPA EDUCATIVA A L'ARRIBADA

Als centres educatius de L'Hospitalet, i a la ciutat en el seu conjunt, trobem una presència forta –i amb tendència creixent– de **joves de famílies migrades ja nascuts aquí o arribats en edats molt primerenques**. En general, la situació d'aquest alumnat és més propícia per a un bon seguiment de l'escolaritat, atès que no han de fer esforços tan grans d'adaptació a l'entorn local, al sistema educatiu o la llengua. Ho veiem molt clarament en l'experiència d'en Jesús, jove de 19 anys que va arribar del Paraguai quan en tenia 11, i va cursar ja aquí els dos últims cursos de Primària:

“Me gustó mucho, me sentía muy cómodo en el colegio, me adapté bastante rápido, me relacionaba bien con todo el mundo. Estuve sólo en quinto y sexto en Primaria y fue

adaptarme rápido. Luego ya en la ESO, como estuve desde el primer día, para mí fue muy natural, no se sintió forzado ni nada, me sentí bien, toda la etapa escolar creo que la viví como cualquier otro niño que hubiera nacido aquí. En ningún momento sentí que estaba incómodo o fuera de lugar. Hice amigos nuevos desde primero de la ESO y son los amigos que me han acompañado hasta ahora. En ningún momento he sentido diferencia o nada malo. De hecho, como yo no hice en mi país lo que es la ESO, para mí no es que hubiera hecho otra cosa distinta, simplemente no notaba la diferencia. Para mí fue algo nuevo como para cualquier niño de once años.”

En conversa amb els seus companys del programa InserJove (Itaca), es feia evident el contrast del Jesús amb la resta de joves, arribats al voltant del final de l'escolaritat obligatòria, o fins i tot més enllà d'aquest, i notablement mancats d'orientació educativa. Ell havia completat l'ESO i el Batxillerat sense dificultats, i havia arribat a iniciar una carrera universitària que tanmateix no havia satisfet les seves expectatives, motiu pel qual havia preferit abandonar els estudis i provar un nou itinerari el curs següent. Aquest tipus de contrast emergeix també en el relat de la Nabila, estudiant de 4t d'ESO i arribada a l'Hospitalet per cursar 3r de Primària, que té un germà ja nascut i escolaritzat aquí des de l'etapa d'Infantil, per tant habituat des del primer dia a l'escola i a l'idioma.

Tanmateix, els desavantatges socioeconòmics, les discriminacions i els prejudicis que pateix bona part de la població migrada perduren sovint més enllà de la primera generació, i es converteixen en un llast fins i tot per a qui no ha viscut directament el canvi de país. Alguns dels professionals entrevistats constaten com, en el cas dels i les joves ja nascuts a l'Estat espanyol o que van arribar amb edats primerenques (abans en tot cas de començar l'escolarització secundària obligatòria) les dificultats acadèmiques poden aflorar amb **l'adolescència**, quan alguns joves experimenten una **“crisi identitària”** que els porta a sentir que no encaixen amb l'ambient de l'institut o les expectatives dels docents, o fins i tot de les famílies. Aquestes, en ocasions, construeixen –o si més no justifiquen– el propi projecte migratori al voltant de l'aspiració a oferir estudis als seus fills i filles. És el cas d'en James, participant a JAPI, que és conscient d'aquesta expectativa i alhora es mostra molt confiat en el seu èxit educatiu:

- “Yo vine acá porque mis papás se vinieron por unos tíos y yo vine claramente a estudiar, no vine a hacer otra cosa. A estudiar, adelante, a la universidad y tener un buen trabajo.
- *¿Crees que eso va a ser posible?*
- Seguro.”

Resulta particularment delicat el moment de l'arribada, i les circumstàncies concretes en què es produeix l'escolarització. Habitualment, els infants i joves s'enfronten amb un decalatge de mesos entre la sortida del seu país i escola d'origen, la instal·lació a l'Hospitalet –que no necessàriament és la seva primera destinació a Espanya o Catalunya–, i la incorporació a escoles o instituts d'aquí. Quan aquesta incorporació es produeix fora dels terminis ordinaris de matrícula, en la modalitat anomenada **“matrícula viva”**, l'alumnat és assignat d'ofici als centres amb places vacants, i on la resta de companys i companyes ja es troben adaptats al curs.

El volum elevat de matrícula viva als centres de l'Hospitalet (Roldán i Vallecillos, 2022) es veu propiciat també pel fet que el nostre calendari escolar es troba invertit respecte al dels països llatinoamericans, on el curs s'inicia al març. L'arribada ja durant el segon o tercer trimestre, més el període que triga a produir-se l'assignació d'una plaça, pot comportar el retard de la incorporació fins després de les vacances d'estiu (Carrasco et al. 2012: 321). Aquests períodes de desescolarització tan dilatats comporten, segons els i les professionals, una dificultat afegida en el moment de la reincorporació. En el cas dels joves que arriben sense acompanyament adult, i que poden arribar a passar diversos anys a Catalunya sense escolaritzar, les dificultats encara s'agreugen més, tal i com ens relataven les educadores de l'Escola de Vida, que s'enfronten al repte d'oferir oportunitats formatives a aquest col·lectiu.

La incorporació a l'escola o l'institut passa tot sovint per escolaritzar els nouvinguts, particularment en el cas de la matrícula viva, amb companys un any menors, com a estratègia per que el curs següent els permeti reforçar els aprenentatges perduts. Si bé és cert que aquesta estratègia els evita la ruptura de vincles amb els nous companys que els suposaria una repetició convencional, de facto no els estalvia una de les conseqüències d'una repetició de curs: la circumstància de compartir classe amb alumnat més petit. En el cas de la Nabila, estudiant de 4t d'ESO a qui ens vam apropar a través de la seva mare, alumna de l'EdV, el fet d'haver estat escolaritzada a 3r de Primària després d'haver deixat 4t a mitges al Marroc ha marcat de manera notable la seva experiència escolar: sempre rodejada de companys més joves, ha tendit a buscar referents i amistats entre els de cursos més alts.

De vegades, les famílies també son reticents a què els seus fills/es "perdin" un any i pressionen per que no els facin repetir curs o per que els escolaritzin segons l'edat, sense tenir en compte que han de passar un dol i adaptar-se a un nou context, a més d'adquirir la llengua. Un tècnic del Servei de Primera Acollida de l'Ajuntament ho explicava en aquests termes:

"El tema calendàric els atabala molt. Llavors, jo aquí, soc bastant contundent, en el sentit de... ningú perd un any. Ningú perd un any. Repetir un curs no vol dir perdre un any, repetir un curs vol dir agafar embranzida per seguir estudiant. Perquè si esteu amb la mirada només de és que no vull que repeteixi, perquè el meu fill no sé què, l'estàs encarrilant a que deixis estudis per aquesta vergonya, ara per un curs i serà pitjor remei que l'enfermetat. Llavors, sí que faig molt el discurs de hem de ser conscients d'on arribeu, hem de ser conscients que a tot això que estem parlant hi ha un factor emocional que hem de sumar-lo, i que pot tenir el millor estudiant de Bolívia i que arribi aquí amb un dol migratori d'aquells... i que no tingui ganes d'estudiar. I no és ni calendari, ni capacitat, ni idioma, ni res. És que necessitarà un temps. Llavors, aquí sí que insisteixo molt en fer un acompanyament des de l'escolta, fer un acompanyament des del carinyo, fer un acompanyament des de zero pressió per continuar els estudis ja al mateix nivell de rendiment perquè això l'únic que hem de fer és ficar pressió als joves i que saltin."

Parlant sobre els processos d'incorporació a escoles i instituts per part de l'alumnat nouvingut, existeix un consens clar al voltant del paper fonamental que juga l'**aula d'acollida** com a espai que ofereix l'oportunitat d'adquirir la llengua i familiaritzar-se amb el nou entorn. Entre els joves entrevistats, en Thomas, alumne de l'Escola de Vida, rememorava com, en incorporar-se a 4t d'ESO amb 15 anys, va ser capaç d'obtenir el títol en un sol any, tot assistint a l'aula d'acollida quatre cops per setmana, dues per estudiar castellà i dues per català. La Nabila, arribada a finals de 3r de Primària, va assistir-hi des

de 4t fins a 6è de Primària, i en passar a 1r d'ESO ja no va necessitar cap adaptació. Quan l'alumnat arriba en edat de cursar la Secundària, els i les professionals coincideixen a assenyalar la necessitat d'adquirir la llengua abans de plantejar-se obtenir el graduat d'ESO. Tanmateix, aquesta prioritat s'atén pitjor com més avançada sigui l'edat d'arribada, atès el poc marge que queda fins al límit de l'edat d'escolaritat obligatòria. Es generen aleshores dificultats per la vinculació a la dinàmica escolar i pel seguiment de les matèries. Així assenyala l'Emmanuel, estudiant de 4t d'ESO que assisteix a L'Esclat:

“En el Instituto no, no. Ahí mal, porque como yo llegué e iba acabándose el año, ya iban demasiado adelantado, entonces yo tenía que tratar de adaptarme a ello.”

En aquest sentit, les educadores de l'Escola de Vida emfasitzaven la necessitat de **superar una concepció lineal i acumulativa de les trajectòries formatives** dels joves que arriben a prop del límit de l'ensenyament obligatori, i a qui hauria d'oferir-se oportunitats reals per anivellar-se primer amb la llengua. Si bé la manca de l'idioma pot representar un impediment per a passar directament de l'ESO al Batxillerat o a un cicle formatiu de grau mig, això no significa que aquell alumnat no pugui aspirar a accedir a l'ensenyament postobligatori a més llarg termini. En el cas ja esmentat del Thomas, l'accés a un PFI després de l'obtenció de l'ESO, alhora que continua estudiant castellà a l'Escola de Vida i se l'orienta també per que continuï amb el català al Centre de Normalització Lingüística, deixa oberta la porta per cursar després cicles de grau mig i superior, i fins i tot per anar a la universitat, com és la seva aspiració.

En paral·lel, la urgència per obtenir uns ingressos pot comportar la necessitat d'accedir al mercat laboral de manera temporal o amb dedicació parcial, en combinació amb els estudis o com a pas previ per tornar a estudiar, com ha estat el cas d'en Jason, alumne d'El Llindar. La linealitat de les trajectòries també es veu trencada fins i tot quan els joves aconsegueixen homologar els seus títols. Segons ens explicava la tècnica de joventut, molts d'aquest joves es dirigeixen primerament a fer cicles de grau mig, per les dificultats lingüístiques que els suposaria un grau superior, tot i comptar amb les credencials necessàries per accedir-hi.

Existeix també molt de consens entre les i els professionals respecte la manca de recursos orientats al **jovent que arriba a L'Hospitalet fregant els 16 anys**, o fins i tot ja en edat de postobligatòria, a prop de la majoria d'edat. Es tracta d'un col·lectiu que es troba particularment mancat d'oportunitats formatives. Les educadores de l'Escola de Vida descriuen la seva situació com un “limbe”, determinat per la reticència a atendre'ls des dels centres reglats. L'Oficina Municipal d'Escolarització, segons ens confirmava una tècnica de joventut de l'Ajuntament, ja no gestiona els seus casos, la qual cosa els força a buscar alternatives per si mateixos, només amb el suport que puguin rebre del seu entorn social més immediat. Ho veïem en el relat d'en Mahmoud, alumne de l'Escola de Vida arribat des del Senegal a l'Hospitalet amb 19 anys, que primerament va provar d'inscriure's a un institut però no va ser admès: “porque he ido a otro sitio que está al lado de ahí para apuntarme, pero ellos dicen que tengo más, estoy más mayor, que ellos empiezan a coger de 18 hasta abajo”. A continuació, gràcies a l'acompanyament d'una amiga de la seva mare que n'era alumna, va anar a parar a l'Escola de Vida. Un altre exemple d'aquesta manca d'opcions clares per a aquesta franja d'edat és el d'en Santiago (participant del programa Avança Tasta-oficis de JAPI), qui havia estudiat fins a l'equivalent de 1r de Batxillerat a Colòmbia i qui, en arribar a l'Hospitalet i no poder inscriure's a l'institut, va haver de recórrer a cursos de JAPI com a pont:

“Yo hice hasta el penúltimo grado que es décimo como si fuera acá, creo que primero de bachillerato. Yo fui a tramitar el cupo y demás, pero como ya tengo 16 no me lo dieron. Entonces una profesora me ayudó y ya pues me metió acá a JAPI. Ahorita estoy aplicando para un PFI de informática y creo que para un curso que me ayude para ir al grado medio. No sé bien como se llama.” [Es refereix al CAM-Curs de formació preparatori per a l'accés als cicles de grau mitjà]

En el transcurs de la recerca hem identificat també el cas de joves reagrupats o que han migrat sols, arribats amb 16 o 17 anys amb l'objectiu clar de buscar feina i sense disposició a formar-se més. Segons assenyalen les educadores de l'Escola de Vida, d'entrada aquest perfil de jove no arriba a fer la demanda d'accedir a l'ensenyament, i acostumen a quedar-se despenjats. Tanmateix, quan s'enfronten a continuació al mercat laboral, veuen la necessitat de formar-se per poder trobar feina, però als instituts ja no els acullen i les escoles d'adults tampoc no són el recurs més adient. Diversos dels professionals consultats, com alguns participants a les trobades de la Xarxa d'Orientació de La Florida o un educador de l'Escola de Vida, assenyalen la manca de recursos específics per a ells a la ciutat, mentre que sí que existeix alguna experiència a Barcelona, així com una proposta pendent de concretar-se per dissenyar un PFI específic per a aquestes persones, que inclogui continguts de llengua, tast de diferents oficis i també orientació. A l'Hospitalet són escasses les entitats que ofereixen opcions per a aquest col·lectiu: a banda de JAPI i el programa InserJove de l'Associació Educativa Itaca, trobem algunes formacions ofertes per Cultura Tretze, una entitat que es troba en perill per manca de finançament, i l'Espai Sidecar. Tot plegat atribuïble, segons els nostres interlocutors, al fet que **aquesta franja d'edat no s'assumeixi com a competència de cap administració en concret**, fet que acaba conduint a la seva conceptualització com “un problema del territori”, segons la fórmula emprada per les educadores de l'Escola de Vida.

3.2. EXPERIÈNCIES PRÈVIES D'ESCOLARITZACIÓ

El conjunt de factors que exposarem en aquest apartat tenen a veure, d'una banda, amb la influència que l'escolarització al país d'origen pot tenir en les trajectòries formatives dels i les joves un cop es troben a Espanya o Catalunya i s'incorporen al sistema educatiu local, així com a la societat catalana en el seu conjunt. D'altra banda, en un segon subapartat, farem referència a la mobilitat escolar, els canvis de centre educatiu motivats per circumstàncies diverses, com poden ser la mobilitat residencial de les famílies o les derivacions encaminades a propiciar majors perspectives de fer assoliments acadèmics. Aquestes derivacions, però, s'abordaran amb més profunditat al segon bloc temàtic, on parlarem de l'orientació cap a itineraris alternatius. Per tancar aquest apartat, posarem el focus en els canvis d'etapa educativa com a moments claus de les trajectòries de l'alumnat, on l'acció orientadora resulta imprescindible per evitar situacions de desvinculació escolar.

3.2.1. ESCOLARITZACIÓ AL PAÍS D'ORIGEN

Les experiències d'escolarització prèvia a l'arribada a Espanya o Catalunya s'identifiquen com un element rellevant en la trajectòria que els i les joves migrants tenen als centres. **Si no han estat escolaritzats prèviament o aquesta escolarització ha estat “precària” i irregular, les dificultats**

s'agreugen pel fet de no tenir assolides les competències bàsiques. Ho expressava així una orientadora de l'Institut Eduard Fontserè:

“Tenim molt alumnes, per exemple dominicans, on veiem una escolarització molt irregular, no han anat a l'escola mai i això afecta la seva projecció de vida, el seu projecte formatiu. Arribar a 3r d'ESO amb una escolarització deficitària, sense la lectoescriptura assolida, sense les operacions matemàtiques assolides, amb dos cursos de marge per poder assolir tots aquests aprenentatges i amb els recursos que disposem per acompanyar-los és difícil.”

En tot cas, entre l'alumnat que ha estat escolaritzat als seus països d'origen es troba molta varietat d'experiències prèvies. En alguns casos, els propis joves descriuen l'escola que van deixar com un espai més exigent i on es perseguia una major excel·lència. Ho hem recollit així, per exemple, entre alguns alumnes d'origen indostànic, com la Pari, de l'Institut Rubió i Ors, que a Catalunya s'ha trobat amb continguts que ja havia après a l'Índia quan era més petita, o la Sabitri, alumna del mateix origen que estudia 4t d'ESO a l'Institut Pedraforca, i que explicava el següent:

- “Allí estudiábamos mucho, y todo estaba muy equilibrado, ordenado y pautado. Tenías tantas horas asignadas de hacer arte, aprender sobre ordenadores, había horas para estudiar, para deberes... Todo era muy ordenado.
- *Y aquello que decías sobre que allí era todo más ordenado...*
- Sí, aquí era más de jugar, no era tanto estrés. No era tanto que tienes que aprender estas cosas tal año. Era más como, puedes pintar, dibujar, y no había tanto estrés, por así decirlo, todo era más relajado. Allí, en cambio, era como que hasta cuarto tienes que saber esto de mates, esto de inglés, y así. Por ejemplo, de inglés, creo que hasta la ESO, segundo o primero, allí lo habíamos aprendido hasta tercero [de Primaria]. O sea, el nivel. Y aquí habíamos llegado hasta primero o segundo [de Secundaria], por ejemplo, el nivel A2 aquí está en segundo de ESO, y allí era en tercero [de Primaria]. Por tanto, un poco de cambio.”

Per contra, en altres casos, els joves descriuen un sistema educatiu amb més mancances al país d'origen. Per exemple, la Danna, alumna de 4t d'ESO de l'Institut Bisbe Berenguer i procedent de Colòmbia, es va trobar que a l'escola d'arribada anaven més avançats en termes de temari:

“[Parlan sobre l'escolarització quan acabava d'arribar] Muy difícil al principio, el tema del idioma y el tema de que iba por una parte. O sea, de matemáticas, yo estaba apenas dando divisiones y aquí ya iban por... otro mucho más avanzado. Entonces me tenía que poner a su nivel.”

En el cas de l'Aksil, jove ex tutelat procedent del Marroc, aquestes mancances es barregen amb l'absentisme escolar durant el període anterior a la migració:

- *“¿Fuiste a la escuela allí en Marruecos?”*
- Sí, claro. Nueve años.
- *¿Qué recuerdas de las clases allá?*
- La verdad no me gustaba. Por ejemplo, voy hoy, mañana no. No tenía mente de estudiar hasta que llegué aquí. Aquí mejor he estudiado muy bien. Por el tema de profesores, que allí hace tiempo pegan si no haces deberes. Eso no me gustaba.”

Segons el relat d'alguns professionals, aquestes situacions de desvinculació escolar es poden veure reforçades per la manca de relació entre l'escola i les famílies en alguns contextos d'origen, com podria ser el Marroc rural, segons consideracions compartides a la Xarxa d'Orientació Àmbit Comunitari (reunió del 15-04-2024).

De fet, varis dels relats recollits mostren l'existència d'una certa tendència a que els joves que migren amb edats més avançades, i en particular si ho fan sense acompanyament adults, responguin a perfils d'alumnes poc vinculats als sistema educatiu, un factor que motiva o propicia la pròpia migració com una alternativa als estudis. En casos com el d'en Santiago, participant a un programa de JAPI provinent de Colòmbia, la migració apareix com un intent de solucionar problemes que havien sorgit en el seu lloc d'origen. Així doncs, tal i com apuntaven les educadores de l'Escola de Vida, hi ha una **presència creixent de joves que arriben a Catalunya sense haver estat escolaritzats al país d'origen**, i que, per tant, a l'hora d'adquirir el castellà i el català, parteixen de facto d'una situació d'analfabetisme.

Així mateix, els projectes migratoris familiars poden haver provocat també discontinuïtats en les trajectòries escolars ja en origen. Per exemple, la migració anticipada dels pares constitueix sovint un primer tall en l'escolarització dels fills i filles, atès que, quan aquests últims queden a càrrec d'altres parents, la realitat familiar es transforma radicalment, cosa que pot repercutir negativament en el rendiment o la motivació escolar. A més, conforme s'apropa el moment de la migració o el reagrupament dels infants i joves, es poden produir també talls en la seva escolarització, motivades per la incertesa temporal del viatge i les gestions que l'envolten.

El James, d'origen hondureny, va haver d'endarrerir tres anys el seu viatge a Catalunya com a conseqüència de les restriccions imposades durant la pandèmia de la Covid-19. La pandèmia va afectar de ple el projecte de reagrupació familiar, interrompent també la seva escolarització.

En James té 16 anys. Els seus pares van migrar a l'Hospitalet el 2019 amb la intenció de reagrupar els seus fills un any després. En finalitzar l'equivalent de primer d'ESO a Hondures, i atès que el pla era venir a Espanya, en James va deixar d'estudiar a l'espera de viatjar. Tenien els bitllets d'avió comprats l'abril de 2020 i just va coincidir amb el tancament dels aeroports a Espanya per les restriccions a la mobilitat imposades per controlar l'expansió de la Covid. Aquest canvi de plans va fer que, donat que havia deixat els estudis, comencés a treballar gràcies a un conegut del seu avi, "para no quedar haciendo nada" – ens diu. No va ser fins a finals del 2022 que, juntament amb els seus dos germans i els seus avis, va poder viatjar a Espanya per reunir-se amb els seus pares. En arribar a l'Hospitalet, com que era meitat de curs i estava a punt de complir 16 anys, l'edat d'escolarització obligatòria, li van explicar que podria estudiar durant un curs a l'institut, però que calia entendre el català. Com a alternativa li van proposar assistir a JAPI, "porque el instituto me iba a ser demasiado difícil". Quan li preguntem si li havia costat tornar a estudiar després d'aquest temps, ens va contestar que molt, tant pels anys que havia passat sense estudiar com per les diferències entre el sistema educatiu al seu país i aquí. En el moment de parlar amb ell estava a l'espera de saber si havia aconseguit plaça en un PFI d'esports. Estava il·lusionat i nerviós per saber si finalment podria estudiar el curs vinent on havia demanat plaça, però també es sentia insegur: "No lo sé [veure's capaç d'estudiar el PFI si l'accepten], como solo he estudiado aquí en JAPI. No tengo muy seguro si lo voy a hacer bien o mal". Pel James, assistir durant aquest curs al programa Avança Tasta-oficis va suposar, no només tornar a vincular-se amb el sistema educatiu, sinó també conèixer gent de la seva edat, sortir de casa i entrar en contacte amb altres recursos formatius de la ciutat, com l'associació Cultura Tretze on està estudiant català.

Finalment, en el cas dels joves que migren amb assoliments acadèmics ja completats, els tràmits feixucs i llargs requerits per obtenir homologacions i convalidacions marquen també les seves trajectòries, obligant-los a interrompre-les o a buscar itineraris alternatius als que haguessin triat si haguessin pogut acreditar el seu bagatge des del principi. A més, fins i tot quan ja s'han aconseguit completar els tràmits, varies professionals, com una educadora del programa InserJove i una tècnica de joventut de l'Ajuntament, denunciaven que aquest alumnat opta a entrar als següents nivells educatius amb una nota mitjana de cinc, la qual cosa els perjudica si han d'optar a les places limitades dels cicles formatius o els graus universitaris. Això els obliga en ocasions a recórrer a centres privats, i per tant poc assequibles en absència de beques.

3.2.2. MOBILITAT ESCOLAR UN COP A ESPANYA O CATALUNYA

És sabut que les experiències educatives de l'alumnat d'origen migrant es caracteritzen en moltes ocasions per la seva mobilitat escolar més enllà de l'arribada al país (Martorell 2021), fet que pot relacionar-se amb la precarietat vital a què s'enfronten moltes famílies, que pot forçar-les a traslladar el seu lloc de residència a la cerca d'oportunitats laborals, o com a resultat de les configuracions canviants dels grups domèstics migrants. A més d'això, trobem també canvis de centre educatiu que responen precisament als intents dels professionals d'encaminar millor les trajectòries de l'alumnat, per exemple mitjançant les derivacions a programes de segona oportunitat o, fins i tot, a sancions disciplinàries. A les Unitats d'Escolarització Compartida (UECs), per exemple, es troben amb molts alumnes que han passat per aquestes trajectòries. En paraules d'una tutora de 4t d'ESO de L'Esclat:

“Sí, sí, sí, la gran mayoría, sí. Una buena parte de los alumnos que llegan a la UEC han pasado por diferentes centros a lo largo de toda su trayectoria, desde P3 hasta la Secundaria. Por cambios de domicilio o por expulsiones, inhabilitaciones. Ha pasado por más de uno.”

En el cas d'un alumne seu, en Rayan, nascut a Catalunya de pare i mare marroquins, s'observa clarament aquesta mobilitat escolar:

- *“¿Dónde hiciste la primaria?”*
- En Can Serra, Gornal y Bernat Metge.
- *¿Has estado en tres escuelas diferentes?*
- Sí, porque mi madre se mudaba mucho.
- *¿Qué recuerdo tienes de la escuela?*
- Buen recuerdo de pequeño. Cuando cambié de escuela a los 10-11 años, un poquito movidito. No me quedaba quieto. Me distraía mucho, no me adaptaba al ambiente. No me gustaba el ambiente, todo era muy diferente. No me gustaba mucho estudiar.”

La Roxana participa al programa InserJove d'Itaca. La seva trajectòria formativa s'ha vist afectada per diferents factors que l'han empès a retornar al país d'origen en diverses ocasions. El seu cas posa llum sobre aquells elements que, sovint, operen com factors de desvinculació i dificulten una continuïtat en la trajectòria educativa: tenir la família lluny, manca d'orientació educativa per part dels centres educatius, dificultat per teixir vincles amb els iguals a l'institut, traves burocràtiques relacionades amb la situació administrativa, etc.

La Roxana té 23 anys i és originària de Bolívia. Va arribar a l'Hospitalet amb els seus pares quan tenia 19 anys, just quan va finalitzar 1r de Batxillerat. A Catalunya, la seva intenció era estudiar 2n de Batxillerat i continuar els seus estudis. Tot i això, un seguit de factors que van tenir lloc a l'institut, van propiciar que la Roxana acabés abandonant els estudis i es posés a treballar. Quan va arribar, des de l'institut li van dir que havia de fer 1r de Batxillerat, però quan estava tramitant l'homologació li van indicar que havia de fer 2n de Batxillerat i van parlar amb l'institut. Seguidament, va ser derivada al següent curs. Ella relata que no va tenir acompanyament de l'orientadora. Més aviat, en les seves paraules, "me desanimaban": li deien que ella hauria d'estar a 1r de Batxillerat i no va rebre l'orientació necessària per poder triar quina modalitat de Batxillerat fer. De fet, li van dir que fes lletres perquè era "més fàcil". Aquest últim punt és important perquè la Roxana assenyala que, a Bolívia, tots els alumnes fan les mateixes matèries a Batxillerat, és a dir, no es troben amb la tessitura d'haver d'escollir itinerari. Un últim factor és que copsava que era difícil establir vincles amb els companys/es, perquè aquests no semblaven mostrar interès per les persones noves a l'institut. Tot i que la Roxana li estava anant bé a nivell acadèmic, aquest conjunt de vivències van anar generant cert malestar fins al punt de no voler anar a l'institut.

Quan va deixar els estudis, es va posar a treballar fins que va poder marxar a Bolívia a finalitzar el Batxillerat. Va marxar sola i allà a Bolívia no tenia el suport dels avis perquè vivien lluny d'on ella residia. Aquesta soledat que ella relata, va promoure que volgués tornar a prop del seu pare a l'Hospitalet. Un cop a Catalunya, va decidir continuar amb la seva formació, però no va poder perquè no havia homologat el Batxillerat a Bolívia i no va trobar a ningú que li pogués fer el tràmit des d'allà. La situació de no poder estudiar i voler contribuir a l'economia familiar la van portar a prendre la decisió de tornar a treballar. Tot i això, la situació d'explotació laboral que patia i les ganes de continuar formant-se van propiciar que marxés una altra vegada al país d'origen. Un cop a Bolívia es va inscriure per estudiar tècnica de farmàcia, però la sensació de soledat pel fet d'estar lluny dels pares i la necessitat de poder rebre el seu recolzament, van portar-la a tornar a l'Hospitalet. Un cop a Catalunya, es va posar a treballar cuidant a infants, amb la intenció de poder continuar estudiant. Mentre esperava que s'iniciés un curs del SOC sobre comptabilitat, va perdre la documentació i no va poder renovar-la, quedant-se en situació d'irregularitat. Quan s'acostaven les dates d'inici del curs del SOC, va deixar la feina, però finalment li van comunicar que el curs no es duria a terme, no podent iniciar els estudis. Actualment, forma part del projecte InserJove, gràcies a la recomanació d'una amiga d'un curs d'anglès. La Roxana li va dir que li agradaria saber com inscriure's a un grau o obtenir una beca i l'amiga li va dir que a InserJove l'ajudarien a resoldre dubtes, a inscriure's i l'orientarien a les formacions que pot fer tot i no tenir la situació administrativa regularitzada.

3.2.3. DIFICULTATS ASSOCIADES ALS CANVIS D'ETAPA EDUCATIVA

En els relats dels i les joves participants en aquest estudi, el pas de Primària a Secundària emergeix sovint com un temps difícil, per la seva coincidència amb canvis vitals i psicològics que afecten, per exemple, la conformació de les seves identitats, i, en particular, allò que té a veure amb la seva condició de fills/es de famílies migrades. Així, per exemple, la Nabila, estudiant de 4t d'ESO que havia arribat a l'Hospitalet a 3r de Primària, ens explicava com el pas a l'institut va coincidir per ella amb el moment de posar-se el vel islàmic, fet que li va comportar cert rebuig per part dels companys i companyes:

“Literalmente cuando entré el primer día [que me puse el pañuelo], había un grupo de chicas que estaban ahí al lado mío, por ejemplo, y yo me puse así, porque no estaba con nadie, estaba sola, y me miran y todas hacen así, y yo como que... No soy un monstruo, no pasa nada, no entiendo. Pero bueno, no pasa nada.”

En ocasions, a l'origen migrant es poden afegir també altres condicions no normatives que no son específiques d'aquest col·lectiu, com pot ser l'orientació sexual. Va ser el cas de la Nicole, alumna de l'Escola de Persones Adultes Sanfeliu, per qui l'arribada a l'institut va constituir alhora un repte i una oportunitat, però en tot cas va estar marcada per un sacseig emocional:

“El salto fue fuerte porque soy una persona lesbiana y en el colegio me costaba salir del armario porque no se veía bien. Pero llegué al instituto, al principio fue fuerte, no conocía a nadie, pero luego me iba soltando y no era un problema tan fuerte salir del armario. Entonces me sentí muy orgullosa de mostrar la persona que soy de verdad al entrar al instituto.”

Alguns dels testimonis recollits revelen a més com l'arribada de l'adolescència comporta un risc de desvinculació no només del sistema educatiu formal, sinó també d'altres espais de socialització del que es formava part, com els esplais. Això explica el sorgiment de JAPI a partir de l'Esplai de La Florida, amb la finalitat de desenvolupar projectes específics per encarar els impactes del canvi d'etapa en el lleure de certs perfils de joves, com ens explicava la presidenta de la pròpia entitat, tot emfasitzant el pes de la conjuntura econòmica que afectava la situació migratòria a finals de la dècada passada:

“Bàsicament, durant molts anys de trajectòria, l'Esplai de La Florida sempre s'havia detectat aquests joves amb aquest tipus de trajectòries, que era molt recurrent que quan arribaven a aquesta adolescència hi havia una desvinculació del projecte d'Esplai per la pròpia etapa, i acabava passant que eren joves que s'acaben desvinculant una mica de tot: es desvinculaven de l'institut, es desvinculaven de la família, de l'esplai, i aleshores es vivia amb preocupació el futur d'aquests joves. Coincideix en un moment en què amb la crisi econòmica del 2008 cau molt l'ocupació juvenil i, per tant, aquests joves que sortien del sistema hi trobaven algunes feinetes i anaven subsistint... De cop i volta hi ha un atur juvenil brutal i acaben quedant... I a més aquí a La Florida als anys 2000 amb tota aquesta reagrupació familiar que hi va haver en aquests moments justament, va ser com un esclat una mica també, amb bandes juvenils, amb la incertesa de malestar als joves, això preocupava molt l'equip de l'Esplai.”

Durant la nostra conversa amb alumnat de 3r d'ESO de l'Institut Pedraforca, i com també s'ha posat de relleu en estudis anteriors (Sabaté et al., 2018), va quedar palesa la importància d'aquests espais de lleure i activitats extraescolars per estructurar el temps lliure dels i les adolescents, proporcionant-

los espais de socialització, així com un reforç i complement a les matèries de l'institut. Tot i que varis d'ells explicaven que havien deixat d'assistir a l'esplai on anaven quan eren petits, els nois i noies participants al grup focal –tots ells amb un bon rendiment acadèmic i majoritàriament ja nascuts a Catalunya– mantenien altres activitats a l'etapa de Secundària, amb una notable intensificació del futbol en el cas dels nois, classes a una acadèmia d'anglès tant ells com elles, i també en algun cas assistint al Taller d'Estudi Assistit ofert pel propi institut en el marc del Pla Educatiu d'Entorn.

En tot cas, **els riscos de desvinculació es manifesten de manera encara més tangible a les acaballes de l'ESO**, quan una part de l'alumnat s'enfronta a dificultats per obtenir el graduat, i des de les tutories i els departaments d'orientació cal buscar la millor manera de guiar-los, així com activar recursos externs als centres, com els propis programes de JAPI o el Programa d'Orientació i Acompanyament (POA), als quals ens referirem de manera detallada en el segon bloc d'aquest informe. L'obtenció o no del graduat en ESO obre oportunitats diferencials a l'alumnat, en termes tant formatius com laborals. Així, per exemple, responsables de la Regidoria d'Educació apunten a l'alt grau d'abandonament dels cicles de grau mig, i ho atribueixen a que molts alumnes hi arriben sense haver assolit les competències necessàries, encara que formalment s'hagin graduat. També des de JAPI es constata una alta taxa d'abandonament a l'inici de l'etapa postobligatòria, en particular durant el primer trimestre, un problema que es mira d'abordar amb accions com els ja esmentats Tallers d'Estudi Assistit.

3.3. TRAVES BUROCRÀTIQUES

Malgrat la universalitat de l'accés a l'educació obligatòria, la **situació d'irregularitat administrativa** a què la legislació d'estrangeria relega bona part de la població migrada extracomunitària **limita les seves opcions formatives**. En particular, tenen barrat l'accés a certes pràctiques professionals remunerades, com les que s'inclouen a l'FP dual, i també als cursos de formació ocupacional oferts pel Servei d'Ocupació de Catalunya. Així ho assenyalava un tècnic del Servei de Primera Acollida de l'Ajuntament:

“Una de les demandes també supergrans, sobretot d'adults i, ojo, de joves majors de 16, és la formació ocupacional. Aquesta és la gran pèrdua. Perquè la formació ocupacional, com que ve subvencionada pel Departament de Treball, automàticament necessites un NIE per poder-te inscriure a qualsevol curs. Llavors, clar, molta gent et diu, vinc aquí, sé que tinc els meus estudis, estic intentant convalidar, però estic veient que hi ha un nínxol de mercat en determinada feina, però no tinc la formació. Vaig treballant en negre, en tot el que em va sortint, però m'agradaria formar-me.”

L'oferta queda així reduïda a PFIs o cicles de grau mitjà, que són formacions que normalment l'alumnat nouvingut, sense documentació, té dificultats per sostenir, com assenyalava un tutor de 4t d'ESO de L'Esclat:

“Nos encontramos con un problema. Los que no tienen DNI no pueden cursar CP [Certificat de Professionalitat]. Claro, entonces, por ejemplo, sí que te dice la Gene: 'No, no, tú sin la documentación puedes hacer un Ciclo Formativo de Grado Medio o un PFI'. Sí, pero lo otro no.”

També una orientadora de l'Esclat es referia a la manca d'entitats en el territori amb places disponibles perquè els i les **joves sense documentació** puguin continuar formant-se:

“Les entitats estan saturadíssimes perquè hi ha molts joves... Hi ha molt poques entitats que s'adaptin a les necessitats d'aquests alumnes [joves sense documentació] [...] Només els puc derivar a SAOPRAT, que agafen alumnes que només tenen passaport. Ells fan la formació, però només tenen construcció, cuina i fabricació digital, tema de disseny i tot això. Fan com 4-5 mesos de formació i després fan pràctiques. Ells poden fer la formació, però les pràctiques no les podran fer. Perquè no tenen documentació. Ja està. Ja tenen un límit, no? Simplement és això. No poden fer pràctiques. Llavors, clar... és veritat que SAOPRAT també fan tot aquest acompanyament.”

Aquestes exclusions semblen afectar de manera particularment greu determinades nacionalitats, que es troben amb més dificultats per que se'ls reconegui la documentació. En paraules de la coordinadora de JAPI:

“Molt sovint tenen passaports. Ara mateix, però, l'Estat espanyol no admet els passaports de Gambia, els dona per falsos, i és una cosa burocràtica, perquè és una amenaça per als joves per fer-los fora del centre. És que venen sense cap mena de recursos. En aquest sentit, mentre estan en tot això poden venir al Tasta-Oficis.”

Hi ha, a més, d'altres obstacles menys evidents però que també entorpeixen les trajectòries formatives del jovent d'origen migrant. Per exemple, quan els i les joves que no tenen la situació administrativa regularitzada acaben l'ESO o surten d'una UEC, els recursos formatius als quals poden optar són, principalment, cicles formatius de grau mig i PFI del Departament d'Educació.

L'orientadora de L'Esclat ens feia notar que el format d'aquestes opcions formatives –molts alumnes a l'aula, un professor, manca d'una figura d'acompanyament, etc.– sovint no s'adapta al moment vital d'alguns d'aquestes joves, molts dels quals són nouvinguts i requereixen un acompanyament més personalitzat. En canvi, no poden optar a formacions com el Certificat de Professionalitat, on podrien encaixar millor i continuar la seva trajectòria educativa, perquè un dels requisits d'inscripció és entregar certa documentació que només es pot obtenir si la persona té NIE o DNI:

“Tots els certificats de professionalitat, tu els hi has de treure dos documents. Nosaltres els ajudem a treure dos papers que són primordials perquè puguin estar inscrits. Un és el del SOC que és el DARDO del SOC. I l'altre és de garantia juvenil. Què passa? Que per tenir el DARDO i per tenir SOC, has de tenir, com a mínim, NIE. Llavors m'enteneu, no? Igual que, per exemple, Insercoop. Insercoop està a l'Hospitalet fa tot aquest acompanyament, també a nivell formacions i també inserció laboral. També necessiten mínim que tinguin NIE.”

Tanmateix, hem parlat també amb professionals, com una tècnica d'AEMA, que perceben una millora respecte a anys anteriors pel que fa a aquesta problemàtica de la documentació, i afirmen que la manca de papers només és un impediment per l'accés a uns pocs recursos.

El Jorge, un jove de 20 anys, originari de Bolívia exposa que estar en situació administrativa irregular dificulta l'accés a drets bàsics com l'habitatge, l'alimentació, l'educació, quedant més exposat a situacions d'abús laboral i vulnerabilitat social: “si no tienes el trabajo, no puedes acceder a una vivienda, la comida los gastos y tal. No puedes acceder a un mejor trabajo porque eso no tienes

papeles. Tienes que estar como dicen, trabajando en negro de lo que sea, a veces aceptando cualquier cosa y la gente se aprovecha [...] tampoco, no puedes entrar a estudiar algo, no puedes... en si no puedes crecer si no tienes los papeles. Te va a limitar en todo. Siempre está el peligro, incluso con la policía y todas esas cosas. Claro, ¿con qué te defiendes? Eres ilegal aquí”.

Un altre àmbit on aquest col·lectiu ensopega amb obstacles sovint insalvables és el de l'obtenció de **beques d'estudi**, tal i com ens explicava una tècnica de joventut. Efectivament, ho vèiem en el cas d'en Thomas, alumne de l'Escola de Vida d'origen gambià, qui, pel fet de no tenir encara el NIE físic, i tot i tenir-ne ja el número, no ha pogut optar a una beca per cursar un PFI. La seva situació es complica perquè la seva mare no té feina en aquests moments, i ell, amb 18 anys, se sent responsable dels seus dos germans menors, tant per mantenir-los com per propiciar que puguin estudiar. Un conjunt de circumstàncies que estan posant en risc la continuïtat de la seva formació.

Davant d'aquesta situació, com veiem a les cites anteriors i ens confirmava també la subdirectora de l'Associació Itaca, les accions d'orientació sovint s'han d'estendre també cap a un acompanyament dels joves de cara a la seva regularització administrativa. Mentre que les famílies que migren amb una situació econòmica més estable poden contractar un advocat i realitzar els tràmits amb més celeritat, pels joves de famílies en situacions més precàries els tràmits són molt lents. Davant la manca de personal especialitzat en aquest àmbit, des d'alguns recursos formatius, com algunes UECs, es cerca la col·laboració d'entitats com l'Associació Amics, que ofereixen acompanyament gratuït per tramitar la documentació.

En el cas dels i les **joves tutelats**, la DGAIA acostuma a aconseguir-los la documentació de manera més àgil, atès que es compta amb el coneixement i els contactes necessaris per fer-ho. En aquest sentit, doncs, sembla que aquest col·lectiu es troba en una situació relativament millor que d'altres joves sense papers que han d'aconseguir la informació i fer seguir un procediment complicat per ells mateixos. A més, aquests joves compten amb el suport dels professionals per entendre el context en què s'han de moure. Es reflecteix així, d'altra banda, l'esforç continuat de les educadores per entendre el sistema de regulació migratòria. Sovint, els problemes sorgeixen quan han de fer la primera o segona renovació del permís de residència.

L'Aksil, jove ex-tutelat d'origen marroquí, amb acompanyament cap a la seva autonomia per una entitat (AEMA), mostra una trajectòria educativa molt exitosa. Està a punt de finalitzar un grau mitjà. L'orientació rebuda al CRAE on vivia abans i per les educadores dels pisos d'autonomia on va viure després el va ajudar a orientar-se en els estudis. Va fer un PFI i després un grau mitjà. Té molt clara la necessitat i el valor d'estudiar. Al moment de parlar amb ell, volia fer les pràctiques professionals remunerades que permet la FP Dual, però el període de renovació del NIE li ha obligat a endarrerir-les. Si bé, oficialment, no caldria que esperés, sembla que moltes empreses no accedeixen a iniciar les pràctiques mentre l'alumne no tingui la situació administrativa resolta, la qual cosa els aboca a haver de patir una espera de mesos.

L'Aksil té 21 anys i fa unes setmanes que ja no viu al pis per a menors ex tutelats de l'Hospitalet on va viure des de que tenia 18 anys. Va néixer al sud de Marroc, on encara viuen la seva mare i la seva avia, i va arribar a Barcelona, tot sol, amb 16 anys. Està estudiant un grau mig en carrosseria del que només li queden les hores de pràctiques que vol fer duals i que de moment no pot fer perquè els seus

documents es troben en fase de renovació. Aquest procediment triga mesos i, encara que la normativa ho permet, l'empresa prefereix esperar a que tingui una altra vegada el NIE en vigor, així que es troba a l'espera. Aquestes esperes burocràtiques afecten a la continuïtat en els estudis dels joves que es troben en aquesta situació. Al Marroc no li agradava estudiar, però, des que va començar amb els cursos de castellà al centre de menors on va viure els primers anys a Catalunya, ha fet varies formacions fins que va arribar a matricular-se a un grau mig després de treure bones notes en un PFI que va cursar. Pensa que li agradaria continuar formant-se, encara que tingui que treballar per poder mantenir-se i pagar els estudis. L'Aksil ha comptat amb el suport tant de les educadores del centre de menors, de l'associació de suport que gestiona el pis on vivia, com dels tutors dels estudis que ha cursat, tant per a poder trobar l'oferta educativa com per a navegar la complexitat burocràtica relativa als seu permís de residència. Aquest acompanyament ha sigut essencial per a poder desenvolupar la teva trajectòria formativa atípica i exitosa. Alguns amics seus que també han fet el mateix grau mig es troben treballant com a paletes perquè no han pogut aconseguir papers. Per l'Aksil, com per molts altres joves de l'àrea metropolitana, encara més si tenen trajectòries migrants, trobar una habitació de lloguer ha sigut molt complicat, malgrat tenia tota la documentació en regla, alguns estalvis i estava estudiant. L'accés a l'habitatge és un problema important per a molts d'aquest joves que els pot arribar a impedir continuar els seus estudis i, fins i tot, afectar-los legalment si es veuen obligats a viure a espais okupats. Té una vessant artística i li agrada molt la música.

També cal esmentar la incertesa a què s'enfronten alguns joves reagrupats però que es troben en **risc d'expulsió**. Durant la conversa amb joves de JAPI va aflorar aquesta tensió, que s'afegeix a la pròpia del moment de canvi i adaptació que viuen. Ho explicava en Santiago, un noi d'origen colombià arribat a L'Hospitalet amb 16 anys, només sis mesos abans de parlar amb ell:

“Cuando yo llegué casi me devuelven porque venía sin carta y mi papá no tiene DNI. Yo dije que me iba a quedar con él y nos pusieron problemas. Nos pusieron una carta de expulsión y que tenía que entregar papeles en 6 meses. Ya me dejaron pasar y luego tuve que comenzar a hacer lo de la entrevista del colegio.”

Un altre front de dificultats burocràtiques és el que s'obre quan els i les joves intenten tramitar l'**homologació o convalidació** dels títols obtinguts al país d'origen. Habitualment, per a ensenyaments preuniversitaris es pot optar a l'homologació títol per títol, sense haver d'acreditar el coneixement de la llengua, mentre que, per als graus universitaris, el més habitual és que es convalidin algunes assignatures i d'altres no, de manera que el procés es dilata molt més, segons explicava un tècnic del Servei de Primera Acol·lida. En termes generals, les representants de la Regidoria d'Educació entrevistades assenyalaven com la complexitat d'aquests processos d'homologació dificulten la continuïtat formativa de moltes persones, fins al punt que en ocasions pot arribar a resultar més àgil o més avantatjós tornar a cursar certs nivells educatius. Pel que fa al cost d'aquests tràmits, si bé l'homologació de la Secundària obligatòria és en principi gratuïta, els joves consultats assenyalen que han de cobrir els costos de la tramitació en el país d'origen i les eventuals traduccions jurades. En el cas del Batxillerat, s'hi suma una taxa que, en el moment de parlar amb la tècnica de joventut, voltava els 70€.

També representa un desavantatge el fet que, quan s'intenta fer valer les qualificacions obtingudes al país d'origen per accedir a estudis a Catalunya, les notes mitjanes es tradueixen habitualment en un cinc. Fet que, quan es vol accedir a la Universitat, obliga a optar a les places lliures restants a la convocatòria del setembre, tot traduint-se de facto en la impossibilitat de cursar els graus més sol·licitats, com pot ser el d'Infermeria. En aquesta mateixa línia, pel que fa a l'accés a cicles formatius, l'alumnat amb titulació homologada o en tràmit d'homologació es troba en la via d'accés de "no preferents". És a dir, només poden accedir als estudis escollits, en el cas que quedin places lliures de l'alumnat "preferent" (que venen de Batxillerat o cicle formatiu de la mateixa branca). La Jagory, una noia de 18 anys originària del Perú, explica que volia cursar un cicle formatiu vinculat a la branca sanitària i tot i que la seva nota de Batxillerat al país d'origen era un 8'07, com que estava tramitant l'homologació, li constava un 5. En paraules de la Jagory:

“Cuando quieres ingresar a un ciclo de grado formativo y están los preferentes que vienen de una misma rama, que han hecho bachillerato o algo relacionado a esa carrera que vas a ir. Y luego están los no preferentes, que son los homologados y los que vienen de otras ramas. Y acá depende de la nota de corte y si tú tienes... Si estás haciendo el trámite de homologación, te ponen un 5 [...] A mí me había pasado eso, cuando yo hice la primera preinscripción que me puse un 5. Ya luego cuando me dió mi nota [un cop finalitzat el tràmit d'homologació], que era un 8'07, le puse esa nota y tuve más oportunidad de poder entrar.”

La percepció i experiència d'alguns joves que han cursat l'ESO o Batxillerat en el seu país d'origen és que, sovint, és difícil poder accedir a l'opció formativa desitjada quan es tracta de cicles formatius en centres públic principalment perquè manquen places. Així ho indica la Roxana: “es que para nosotros que no tenemos documento, o que no hemos hecho aquí la ESO o el bachillerato, es muy difícil entrar a un público. O sea, ¿qué puedes hacer? [...] yo me presenté para estética y peluquería, pero en ninguno de los dos me llamaron porque ya no hubo cupo.”

Més enllà de les complexitats de caire burocràtic, la tècnica de joventut de l'Oficina Jove apuntava com, en termes més simbòlics, els **obstacles per a l'homologació de títols provoca frustració i evidència una manca de reconeixement del bagatge de les persones migrades**, fins al punt de provocar, en alguns casos, retorns al país d'origen, i, en d'altres, la renúncia a intentar inserir-se laboralment en el sector pel qual han estat formades, i on poden aportar ja la seva experiència. Sovint, els joves migrants triguen a iniciar els tràmits d'homologació perquè no és la prioritat en arribar al país, i és per tant una tasca dels professionals que els atenen animar-los a què els iniciïn en paral·lel a la cerca més immediata de feina. De fet, un dels malentesos més habituals, assenyalats tant per la Tècnica de Joventut com pel del Servei de Primera Acol·lida, és el que porta a moltes persones a esperar la regularització per iniciar els tràmits d'homologació, quan en realitat tots dos processos poden realitzar-se en paral·lel, amb el conseqüent guany de temps. Així ho ha fet, per exemple, la Jenny, alumna de l'Escola de Vida i graduada en Psicologia a Colòmbia, qui ha tingut accés a un bon assessorament i, en el moment de l'entrevista, es trobava més a prop de poder exercir la seva professió alhora que la seva sol·licitud d'asil era a punt de ser acceptada.

En relació estreta amb els itineraris i tries educatives de les persones migrades, recentment s'ha obert una nova via per a la regularització administrativa anomenada **“arrelament per formació”**. Si bé aquesta figura no tenia encara massa recorregut en el moment del nostre treball de camp, vàries professionals, com la tècnica de joventut o la coordinadora de l'Escola de Vida apuntaven també als

obstacles que havien trobat les persones que s'hi havia intentar acollir. Per exemple, l'exigència d'acreditar un període d'empadronament al mateix domicili complica el camí de les persones no regularitzades que tenen problemes per completar l'empadronament, i per qui, en cas d'aconseguir-lo, prescriu automàticament justament en un termini de dos anys. Així mateix, la presentació prescriptiva d'una oferta de formació proporcionada per algun centre educatiu no garanteix l'obtenció posterior d'una plaça en aquell programa, ni molt menys la posterior consecució d'un lloc de feina en un àmbit relacionat, complicant així l'acompliment d'aquests dos requisits per a l'arrelament per formació.

Finalment, durant una conversa amb educadores de l'Escola de Vida, s'assenyalava com la lògica burocràtica dels serveis d'orientació, que han de documentar el número de persones ateses per continuar justificant la seva existència i poder accedir a recursos econòmics, implica sovint demanar els noms i la documentació als seus usuaris. Aquest requeriment acaba dissuadint els potencials usuaris que precisament poden tenir més necessitats d'orientació, però que poden sentir-se intimidats per haver d'exposar la seva situació irregular.

3.4. FACTORS AFECTIUS I COMPORTAMENTALS

Varis dels professionals consultats, com per exemple el professorat de l'Institut Pedraforca, es referien a la inestabilitat i volatilitat que caracteritza les vides del jovent migrant, i com aquestes condicions reforcen una sensació de manca de control sobre l'entorn que afecta i danya les seves perspectives acadèmiques. En aquest sentit, els centres educatius tenen cert potencial per contrarestar aquesta inestabilitat: "Aquests alumnes necessiten alguna persona o cosa fixa a la seva vida". Una coordinadora pedagògica d'El Llindar es referia a una situació extrema en aquest sentit, la d'un noi refugiat de Síria:

"Tenemos a un chico que viene de Siria derivado por la Fundación de Sant Joan de Déu, donde tiene allí una habitación que comparte con otras familias y personas en situación parecida. Y es un chico que nos explica que estudió hasta los 8-9 años y luego ya tuvo que dejar de ir a la escuela y entonces tuvo que empezar a alejarse de Siria. Se fue a otro lugar con la familia. También la familia, pues lo dejó a otra familia porque no se podía hacer cargo de él y entonces es un chico que lleva desde los 9 años sin escolarizarse. Que lo único que tiene es su deseo por el mundo de la peluquería, que le encanta, pero realmente es que cuando llegó a la selección no sabía ni siquiera hablar muy bien el castellano y no sabía escribir. No tenía ningún hábito a nivel académico. Como si no hubiese ido ni un día a la escuela. Desde los 8 hasta los 20, tiene 20 años este chico, son muchos años sin. Es difícil hasta de imaginar cómo un chico puede desde niño no tener nada. Vida de nómada sin hogar, sin una familia, sin una estructura, sin nada que pueda sostener y llegar aquí. Y finalmente decir, pues vosotros representáis un punto firme en mi vida. Un punto clave. Finalmente, tengo algo que sé que en el que puedo confiar, bueno, y se mira el año que viene y hemos intentado adaptar todo el contenido a nivel académico, a nivel de aulas. Él, por ejemplo, no puede hacer una redacción y utilizamos mucho la herramienta del ordenador para que pueda buscar la traducción y él con su idioma y luego a nivel oral ha crecido muchísimo. Es un chico que tiene muchísimas ganas, aunque le cuesta mucho la parte académica, y luego la imagen le sostiene, es un chico muy cuidado que cuida

muchísimo su pelo y que todo lo que tiene que con la imagen personal pues le sostiene, sostiene su mundo. Y mucha soledad, es un chico muy solo.”

La condició transnacional de moltes famílies, la seva dispersió entre el país d'origen i Catalunya, o fins i tot tercers països en alguns casos, comporta afectacions emocionals derivades de les situacions de separació dels joves respecte a pares, mares, germans/es i altres parents. Als sentiments de solitud en els casos de menors vinguts en solitari, o en certes formes de diàspora familiar, s'hi sumen les situacions problemàtiques derivades de les formes de convivència resultants dels reagrupaments i reconfiguracions del nucli familiar, amb l'aparició de nous membres (noves parelles, infants nascuts amb posterioritat) o amb la imposició de la cohabitació de varis nuclis, com a conseqüència de les condicions imposades pel mercat immobiliari.

La **soledat** i les dificultats associades al fet d'estar lluny de la família, també són aspectes que han emergit en diverses ocasions en els relats dels i les joves. La Roxana, originària de Bolívia, va arribar a Catalunya als 19 anys amb el seu pares i en els darrers quatre anys diversos factors –no tenir la situació administrativa regularitzada, les traves burocràtiques d'homologació, manca d'acompanyament de les institucions educatives, etc.–, la van empènyer a tornar dues vegades a Bolívia per intentar donar continuïtat a la seva formació. Tot i això, la soledat i la manca de suport familiar van ser factors crucials per decidir tornar a Catalunya per estar a prop de la família, fet que ha generat diversos talls en la seva trajectòria formativa.

El cas de la Jagory, jove d'origen peruà que va arribar a Espanya després que migrés la seva mare, però que no va arribar a reunir-se amb ella a Eivissa sinó que es va quedar a l'Hospitalet, il·lustra clarament la solitud i desvaliment a què es poden veure sotmesos alguns joves. En paraules de la Jagory “si no tienes a tus padres juntos o alguien con quien siempre estuviste junto... O sea, recaes, y eso fue lo que a mí me pasó. Yo estando acá sola desde prácticamente 17 que cumplí, pues... no sé, todos esos primeros meses que estuve acá, yo me la pasaba encerrada, en el 2022 que estuve acá en Hospitalet. Todos esos meses me la pasaban encerrada”.

Així mateix, en Juan, alumne de l'Escola de Persones Adultes Sant Feliu que va arribar a Sant Adrià del Besós amb 15 anys, troba a faltar l'afecte de la mare amb qui conviu en absència del pare, i l'actual parella de la qual ha determinat el trasllat de mare i fill a l'Hospitalet:

“Mi madre no sé, la verdad, es muy estricta. Nunca me mostró cariño. Y mi padre está fugado por ahí por el Perú. Y pues como que ella no me habla tanto. Y intento hablar con ella algunas veces. Nunca me ha dicho cómo me ve en el futuro.”

Per la seva banda, en Walid, que va arribar ja amb 17 anys per reunir-se amb la seva mare i germans a l'Hospitalet, expressa la seva nostàlgia de la casa familiar al Marroc, on va passar uns anys convivint amb els seus avis i tiets:

“No sé, en mi país hay una familia grande, ¿entiendes? Aquí todos salidos, no hay nadie en la casa. Cuando vengo, por ejemplo, hay uno en escuela, uno en trabajo.”

A tot això s'hi sumen, com explicava una tècnica de joventut de l'Ajuntament, les dificultats de convivència entre germans/es o parents que han crescut separats –típicament germans grans reagrupats que es troben en arribar amb germans petits nascuts aquí, els quals, a diferència dels grans, mai s'han separat dels pares–, o també entre membres de famílies re-configurades amb l'addició

d'altres familiars, com poden ser les noves parelles dels progenitors o els germans només de mare o de pare.

Els **llargs períodes de separació** del o els progenitors que han migrat primer generen malestars i malentesos derivats en bona mesura del contrast entre el nen/a que va quedar enrere i l'adolescent o fins i tot l'adult amb qui es produeix el retrobament. Un tècnic del Servei de Primera Acollida posava molt èmfasi en aquesta generació d'expectatives distorsionades quan es planteja el reagrupament de la família. D'una banda, els pares o mares tenen el record d'un infant que ja no existeix, i no sempre preveuen haver de lidiar amb les complexitats de l'adolescència. De l'altra, molts fills i filles han crescut aliens a les dures condicions de vida i de feina en què es troben els seus progenitors, de manera que el xoc es produeix quan arriben:

“La generació d'expectatives i l'imaginari que tenen els fills no té res a veure amb la realitat. És lògic... jo no jutjo, i sempre els hi dic el mateix. És normal que tu no expliquis al teu fill de 13 anys que treballes 14 hores diàries d'interna cuidant un senyor gran. Perquè l'estaràs fent patir, perquè no ho entendrà, perquè minimitzes el dolor emocional, però clar, arribes aquí, i la teva mare continua treballant 14 hores diàries per cuidar un senyor gran. I tu et passes 14 hores sol a casa, menys les hores d'escolarització. Intentar equilibrar els discursos era un dels temes clau.” (Tècnic Servei de Primera Acollida)

Així, doncs, segons aquest tècnic, les expectatives errònies o idealitzades abans de migrar o reagrupar poden ser propiciades per la informació esbiaixada –ocultant els aspectes més negatius de l'experiència migratòria– que els migrants transmeten a la família que ha quedat al país d'origen. En d'altres casos, també es pot atribuir a l'absència d'informació. Així ho manifestaven alguns joves usuaris de JAPI que van ser reagrupats pels seus progenitors quan tenien 16 anys:

- “*Cuando llegáis aquí a España, ¿os imaginabais qué era así? ¿Con qué idea veníais?*”
- James: No sabía que venía a Hospitalet.
- Alberto: A mi me dijeron Barcelona.
- James: A mi también.
- Santiago: Yo solo me imaginaba la playa, eso era lo que más quería.”

Les lògiques que construeixen les expectatives sobre la mobilitat no són fàcils de trencar, fins i tot quan els joves comproven per sí mateixos que les coses no són com les hi havien explicat. Hi ha obstacles que impedeixen canviar el relat que es transmet de pares a fills, de fills a pares, de germans a germans, com explicava un coordinador pedagògic d'El Llindar:

“Yo he tenido conversaciones con alumnos que me explican: ‘No, es que a mí me decían que en Barcelona había dinero en las calles’. ‘¿Pero tú cuando llegues ahí a tu pueblo dirás que no es así?’. ‘No, porque si lo digo se creerán que les estoy engañando, que lo que no quiero es que vengan ellos ahí porque yo me voy a quedar sin’. ‘Pero tú tienes un hermano. ¿A él se lo dirás?’. ‘No, es que no me cree, igual que yo no lo creía entonces’.”

En el cas dels adolescents reagrupats, cal tenir en compte, a més, que la migració es produeix sovint en contra de la seva voluntat. Va ser el cas del Walid, qui un dia va rebre instruccions de la seva mare, ja instal·lada des de feia temps a l'Hospitalet, per que ell i un dels seus germans anessin a Tetuan a fer

unes gestions, i allà van descobrir que es tractava d'uns tràmits necessaris per completar la reagrupació. Tampoc l'Alberto, participant a un programa de JAPI, va ser consultat al respecte:

“Un día de repente mi mamá que, cuando me dijo que me iba a venir para acá donde ella, pues dije, bueno. Fue como un día así de la nada, que me dijo que ya tenía boleto pagado y todo. No me lo esperaba yo. Estaba nervioso, no me quería venir.”

Alguns es resisteixen davant un projecte migratori que en realitat no és seu, sinó dels pares, i que tot sovint està molt basat en les expectatives cap a les oportunitats educatives que la migració ofereix als joves, unes oportunitats que no tenen per què constituir una prioritat pels propis interessats, com posava de relleu un tècnic del Servei de Primera Acollida:

“La sensació que jo tinc és que... que hi ha moltes expectatives amb els estudis dels joves. La sensació que jo tinc. Perquè el projecte migratori, molts cops és un projecte econòmic, però és un projecte econòmic dels pares. No entro en temes d'asil, de situacions més complexes, però si ens basem en què el 90% podríem anomenar-nos migracions econòmiques... Clar, molts joves... ¿A mi què m'expliques? A mi m'estàs fent venir de rebot.”

Més en general, els i les professionals emfasitzen els malestars que travessen els i les joves migrants, i la manifestació particularment visible d'aquests durant l'adolescència. Així, la subdirectora de l'Associació Itaca parlava d'una “**crisi identitària**” que pot afectar fins i tot els joves nascuts ja a Catalunya, o arribats en edats molt primerenques, i sense vincles massa forts amb el país d'origen, ni records d'una etapa viscuda allà. Des d'aquest punt de vista, la condició migratòria és per se generadora de malestars que entitats com la seva miren de “sostenir”. En contrast amb aquesta visió més determinista, un tècnic del Servei de Primera Acollida parlava d'un canvi de tendència en les pautes migratòries, des d'una situació anterior en què acostumaven a venir primer els adults i després es produïa la reagrupació familiar, a un moment actual en que les famílies tendeixen més a venir en bloc per estalviar-se llargs períodes de separació que provoquen patiment:

“Històricament ens trobàvem que realment primer venia la mare o el pare, etcètera, i després es reagrupava. En els últims anys, bueno, reduïm una miqueta aquest marge perquè la migració és en bloc. I venen directament amb els fills. Coses a favor i coses en contra. Jo crec que a favor hi ha un tema emocional, que guanyem molt. Un dels problemes complexes que ens trobàvem aquí a l'Hospitalet era precisament aquest marge de temps des que arriba la família fins que arriba el jove. I aquí teníem... Sobretot perquè el marge de temps que transcorria era molt més gran del que les famílies pensaven. Arribo aquí sense cap tipus d'informació, pensant que m'instal·laré i podré portar els meus fills, i aquí et diuen, almenys 3 anys fins a demanar arrelament, però no només això, és que quan tens la teva primera targeta no pots reagrupar, t'has d'esperar la renovació. Per tant, estem parlant de 4 mínim, molt, molt mínim, si tot sortís bé. Més, un any que pot durar el procés de reagrupació, inspecció de la vivenda, etcètera. Clar, deixes un nen de 10 i t'arriba un tio de 16. Llavors, clar, aquest espai, emocionalment, era molt fràgil. I això tenia conseqüències directes en els instituts.”

Per a aquest professional, l'estratègia de la migració en bloc de les famílies té l'inconvenient d'haver de travessar plegats una primera fase d'incertesa i precarietat material, però també presenta uns avantatges que es poden valorar com a més importants.

Els professionals del món educatiu esmenten també el **dol migratori** com un factor que afecta la vinculació escolar i les possibilitats d'èxit acadèmic. Per aquest motiu, s'ha detectat la necessitat d'abordar-lo als propis centres, tant des dels Departaments d'Orientació com amb la intervenció d'entitats externes. Es busca així atendre les qüestions emocionals, que poden fins i tot conformar un trauma, prenent també en consideració les interaccions del dol migratori amb l'experiència educativa i laboral de les persones migrades. En aquest sentit, una orientadora de l'Institut Pedraforca assenyalava que la generalització del dol migratori s'ha d'entendre prenent en consideració les afectacions desiguals segons els casos i en funció de certs factors:

“[El] dol migratori amb el que arriben, la major part, la gran majoria, o per no dir tothom, arriben i passen per un procés molt dur de trobar a faltar les seves amistats, en definitiva, la vida que tenien allà, totes les persones que s'han quedat allà, i arriben aquí i es troben amb un sistema educatiu totalment diferent, una llengua nova per ells, i aleshores hi ha qui, per la situació personal, també si ha estat per decisió pròpia venir aquí o no, o per la personalitat de cadascú, qui més fàcilment s'adapta a la nova vida que tenen aquí i aquí es fa més amb el grup, més fàcilment, o qui té més dificultats i encara està amb més reticències a connectar amb altres persones.”

En aquest sentit, les situacions de migració forçada es veuen com a generadores de més danys. En paraules de la mateixa orientadora: “Estan arribant persones molt afectades perquè han vingut fugint dels països d'origen, aleshores també entra aquí tota aquesta afectació”. Persones que fugen, o persones –en particular joves– que no han participat en la decisió de migrar, com en Walid, alumne de l'Escola de Vida, per qui la vinguda a Catalunya va ser “una sorpresa”, fruit d'una imposició familiar. Tanmateix, el cas del Walid il·lustra també la resiliència i l'adaptació a la nova situació, que, amb el temps i malgrat tot, es pot acabar valorant com generadora d'oportunitats:

“Bueno, aparte de la familia, aquí es mejor de Marruecos, de verdad. Hay leyes, hay trabajo, si trabajas vas a ganar dinero, si trabajas mucho, ganas mucho. Tienes sueño, tienes que luchar y después ya llega este sueño. En Marruecos es muy difícil, ¿entiendes? Por eso es buena oportunidad, vengo aquí para cambiar mi vida. Por eso es... Ahora mismo estoy esperando mi hora para cambiar mi vida.”

Cal tenir en compte també que, en ocasions, els joves nouvinguts arrossegueu també experiències dures –com ara privacions i violències– prèvies a la migració o viscudes durant el viatge. En Jesús, participant al programa InserJove, esmentava en aquest sentit els maltractaments patits durant la infantesa a mans d'un parent, i el Modou, participant a un programa d'AEMA, exemplifica la duresa del viatge migratori. En aquest darrer sentit, els educadors d'AEMA parlaven d'un “tancament emocional” que no saben si atribuir a la duresa del que han viscut durant el viatge o als espais on s'han socialitzat aquests nois, caracteritzat pel paper de proveïdors que s'atribueix als homes, i que dicta per tant la necessitat de treballar:

“[Parlant sobre si tenen o no recursos per treballar el trauma] Nosaltres mirem des d'aquí, però ells també porten la seva pel·lícula. I tampoc tenim tant temps per treballar. Tenim 16 a 18, i després de 18 a 21, i molts d'aquests nanos venen amb expectativa de tenir documentació i treballar. Per ells, tot l'altre és accessori, quan intentem entrar en altres coses, és com... Jo vull treballar. Tenen la mirada com més fixada en això pràctic, de tenir feina.”

En relació amb això últim, varis professionals, com un tècnic del Servei de Primera Acollida, assenyalen la inclinació de molts joves a prioritzar l'accés a una feina i l'obtenció d'ingressos per sobre de la formació. Ho veiem també en el cas d'en Walid, actualment alumne de l'Escola de Vida, però que, en arribar a l'Hospitalet amb 17 anys, només es plantejava trobar una font d'ingressos. Aquest objectiu pot, en ocasions, acabar produint un rebuig envers la formació i, alhora, una frustració derivada de les condicions laborals a què s'accedeix, o d'haver de travessar períodes d'atur. El dol migratori es pot revifar en aquestes circumstàncies, quan es constata la necessitat de formar-se, per exemple per aprendre la llengua, i això entra en contradicció amb les prioritats anteriors. Ho expressava així una coordinadora de JAPI:

“He vingut aquí a treballar, la meva família m'ha enviat aquí a treballar; què m'estàs dient que he d'aprendre castellà, català? Si porto treballant des dels 6 anys, soc agricultor, soc cuiner... sisplau doneu-me una feina.”

En aquest sentit, és interessant el **projecte Cicerone**, present a quatre instituts de la Zona Nord (Pedraforca, Fontserè, Torres i Bages, Rubió i Ors) consistent en fer acompanyament per part del mateix alumnat. A l'alumnat d'aules d'acollida dels instituts se'ls hi assignen mentors d'un grup de joves que s'han format per oferir-los un acompanyament. Hi participen diferents entitats i serveis municipals: Educació, Joventut, PEE i Servei de Primera Acollida i com explicava un tècnic de Primera Acollida de l'Ajuntament:

“Funciona força bé. Jo crec que funciona molt bé també a nivell de sensibilitat, d'empatitzar una miqueta amb les situacions aquestes de dol, de pèrdua, evitant també caure en el paternalisme, perquè molts cops també els joves que participen ja tenen aquesta sensibilitat. Va més enllà del... pobres, i potser aquest xaval està encantadíssim de venir aquí, d'iniciar un projecte nou, de trencar amb coses que en el seu país eren un desastre, i no mirar-los més amb aquestes ulleres de la pena.”

Una altre escenari és el que trobem en el cas dels i les joves que manifesten una manca d'aspiracions i/o de plans, tant pel que fa a la projecció d'un itinerari acadèmic, com de cara a la inserció laboral, que es pot situar en un futur remot al que no es té clar com arribar. Ho veiem en el cas d'una alumna de 4t d'ESO, la Nabila, que, tot i manifestar el seu desig de seguir estudiant, reconeixia no tenir un pla massa clar, més enllà de seguir estudiant:

“No estoy pensando en dónde voy a trabajar. No, bueno. Sé que voy a estudiar nutrición, pero no tengo una idea de lo que voy a hacer con eso. No sé si voy a ser nutricionista o voy a hacer otra cosa. No lo sé. Pero en general quiero eso. Estudiar primero bachillerato y luego la carrera de nutrición y ya está.”

Aquesta dificultat per planificar i prendre decisions sobre els itineraris educatius, present en varis dels relats recollits, xoca sovint amb un sistema escolar que requereix planificació i acompanyament, degut a la necessitat de fer tries que ja encaminen la trajectòria escolar quan s'és molt jove. Pel fet de trobar-se immersos en situacions personals i familiars complexes derivades de la migració i/o la precarietat vital, molts joves es senten incapaços de prendre aquestes decisions, i requereixen intervencions educatives com les que descriu una orientadora de l'Institut Pedraforca:

“Ens relacionem també amb l'angoixa que genera haver de decidir que hi haurà un canvi a la teva vida i prendre una decisió. Llavors, també aquí, tot un treball d'autoconeixement, gestió de les situacions d'estrès, també aquí.”

Durant les converses amb professionals del sistema de protecció de menors, va emergir la idea que els i les joves tutelats, pel fet d'haver d'esperar a regularitzat la seva situació, gaudeixen d'un marge de temps en què els educadors miren de propiciar que es dediquin a estudiar, malgrat l'aspiració ja esmentada de molts joves a treballar com abans millor, d'acord amb la motivació que resumia de manera eloqüent un educador d'AEMA: “Si tengo dos manos, lo que yo quiero es trabajar”. Per valorar les diferents situacions i mirar d'incidir-hi, cal tenir en compte que molts joves reben pressions per part de la família per que comencin de seguida a enviar remeses. Era el cas d'un amic del Mahmoud, alumne de l'Escola de Vida, que va arribar en pastera provinent del Senegal i ara és a un centre de menors on l'han dirigit cap a una formació. En Mahmoud ens explicava com ell intenta fer-li veure la importància de formar-se primer:

“Él me dice siempre, amigo, yo quiero trabajar, yo quiero trabajar. Yo le digo que aquí cuando llegas hay que estudiar primero. Sí, hay que estudiar antes de hablar otras cosas. Sí. Ahora él está estudiando para saber muchas cosas. Y después va a intentar... Su familia le llama, toda su familia está en Senegal, le llaman a veces para pedirle dinero. Hay gente en mi país que dice, si uno de su familia está aquí, van a pensar que ahora ya está solucionado.”

D'altra banda, diversos professionals apuntaven que les propostes formatives més encarades a aprendre oficis no necessàriament funcionen amb tot l'alumnat, perquè n'hi ha alguns que tampoc no tenen motivació per treballar. Així quedava palès en les converses amb l'Abdul i l'Omar, alumnes de GES a l'Escola d'Adults de Sanfeliu, que anteriorment han cursat PFIs de mecànica i manteniment respectivament. Cap dels dos, però, es veu treballant d'acord amb aquesta formació, i de moment han anat a parar a l'escola de persones adultes per intentar treure's l'ESO, però en particular l'Abdul es planteja abandonar. També la Nicole, alumna de la mateixa Escola de Persones adultes, havia començat un PFI de comerç que no li va interessar i va acabar abandonant. Un professor de tots ells ens explicava com l'Escola de Persones Adultes està esdevenint un espai on arriben alumnes que han fracassat a l'ESO i també han abandonat PFIs, però volen treure's l'ESO, de vegades sense estar-ne del tot convençuts:

“Són objectors que no tenen un esperit d'esforç. Molts d'ells no tenen aquells... Que jo no sé si són bons o dolents, però no tenen aquests valors que demana la societat. No sé com abordar-ho, perquè no tenen ni aquelles ganes de buscar feina ni aquelles ganes de treballar. Però tenen allò que 'dona'm l'ESO i això ja ho veuré'. I la seva voluntat de treballar és, ja m'apuntaré a una ETT... i costa.”

L'argument del professor apuntava aleshores al fet que, en aquests casos de desmotivació, fins i tot quan els joves obtenen el títol d'ESO, els seus problemes no queden resolts: “Ens estem equivocant pensant que només donant-los l'ESO ja ho estem solucionant tot”. La desorientació s'agreuja encara més quan hi ha hagut un període de desescolarització:

“Tenen la idea [del que volen fer], però no saben com arribar a ella i llavors o s'enfaden amb el món i el món està en contra seva, [...] i no valoren l'esforç o les condicions. No veuen... Ells volen resultats ja, immediats. I això és molt difícil d'abordar. Suposo que alguns o força d'entre

ells han passat un període en què no han estat escolaritzats, un temps com molt desestructurat, potser. [...] no han estat escolaritzats, bé per problemes familiars, bé per problemes... i aquells dos anys que han estat perduts ho han desbastat tot. I aquí [a l'Escola de Persones Adultes] es troben que no, que han de tornar i ara treballar..."

Els períodes de vinculació feble amb l'escola, o directament de desvinculació, determina també una manca d'hàbits que es percep com a nociva per al posterior assoliment d'objectius educatius, quelcom compartit també amb joves sense experiència migrant. Ho expressava així una educadora de l'Associació Itaca:

"Són joves que no tienen rutinas, que no tienen muchas aspiraciones, les cuesta tener ese compromiso porque no lo han tenido antes, hay muchos abandonos escolares, es algo que trabajamos muchísimo."

En alguns casos –i per descomptat no només entre el jovent amb passat migrant– s'hi afegeixen hàbits poc saludables, com l'abús de les pantalles. Per exemple, el professorat de l'Institut Pedraforca va expressar la seva preocupació en aquest sentit. Explicaven que, al seu centre, uns sondejos duts a terme entre l'alumnat els porten a estimar que la mitjana diària d'ús de pantalles és de 6 hores. Davant d'això, el professorat els hi van proposar d'intentar reduir a 3h, un objectiu que molts van veure com inassumible. Des d'aleshores, s'ha dissenyat una intervenció educativa per abordar la problemàtica en el projecte sobre hàbits saludables que fan a 2n d'ESO.

A més de dependència de les pantalles, també apareix aquí el consum de substàncies, com el cànnabis, que havia perjudicat la vinculació de la Nicole, alumna de l'Escola de Persones Adultes Sanfeliu, durant l'època en què cursava un PFI que va terminar abandonant:

"... me empecé a enganchar con los porros. Y eso para mí era una caída muy fuerte porque no me centraba mucho. En clase, la mitad fumaban, y a mí me daban necesidades de fumar también, así que no sé si me hizo para bien o para mal. Así que mejor lo dejaba y ya está. Hablé con la profe, veía que no estaba siguiendo bien las órdenes, así que hablaron con mi madre y decidieron eso de darme la opción de salirme del PFI, y la cogí."

Junt amb els hàbits que no afavoreixen el bon rendiment escolar, a l'etapa de Secundària trobem tot sovint comportaments disruptius, davant dels quals el sistema escolar reacciona de vegades amb mesures disciplinàries i expulsions, les quals, sumades a l'absentisme, van redundar en la desvinculació i, finalment, en l'abandonament per part de l'alumne/a. Aquesta va ser l'experiència d'en Juan, alumne de l'Escola de Persones Adultes Sanfeliu:

"Estuve allí hasta los 16 en el instituto, pero me metí en líos, peleas, era muy explosivo en ese momento. Sentí mucha discriminación, lo demostraban. Como era tan explosivo, me llegué a pegar con mis compañeros y me expulsaron."

És freqüent també que el jovent d'origen migrant, en particular quan és nouvingut, es trobi en situacions d'aïllament i manca d'accés a xarxes d'amistat, o que experimenti dificultats per socialitzar. Varis dels nostres interlocutors, a més, van veure agreujades aquestes dificultats per la situació de pandèmia que es vivia en arribar. Com vam veure en un estudi anterior (Mata, Sabaté i Bofill 2022), en termes generals es percep que la pandèmia va agreujar o accelerar problemàtiques preexistents, tot reforçant l'aïllament de molts adolescents i joves. Així ho confirmava, per exemple, una educadora

del programa InserJove, on participen joves que han estat tancats a casa durant els mesos d'excepcionalitat, o que han hagut d'atendre altres urgències i/o tenir cura de familiars. Per ells i elles, participar al programa representa una oportunitat per entrar en contacte amb altres persones.

Diversos joves que han migrat amb edats més avançades, han fet referència a la dificultat de conèixer noves persones i la sensació "d'exclusió" per part de companys/es de classe, factors que, en ocasions, poden ser decisoris a l'hora de valorar la continuïtat en l'opció formativa triada. Així ho assenyala la Jagory:

"Estudí ahí lo que es la dietética, un ciclo formativo superior. Al final no me llegó a gustar, porque como dice ella [Roxana], o sea, todos te miran [companys classe]. No te hablan nada. Incluso me solían excluir cuando nos mandaban a hacer proyectos juntos, trabajos, grupos. Siempre se ponían así y ahí me dejaban así tipo de lado. Todos se volteaban solamente a lo suyo y yo tipo trataba de incluirme algo, pero no. O sea, siempre te tenían ahí, tipo una más, y eso fue algo que... a mí realmente me chocó."

En aquesta mateixa línia, la Roxana indica "en tu país, tienes amigos y llegas acá y piensas que todo hace lo mismo, pero no. Porque son bien cerrados y de tu propio país, digamos. Antes que te hablen, o sea, te ignoran". Aquesta dificultat de poder teixir relacions amb companys/es en els espais formatius com la Universitat o cicles formatius, contrasta amb l'experiència d'alguns joves en recursos formatius d'aprenentatge del català. Aquests recursos poden emergir com a espais on conèixer persones amb trajectòries de vida o orígens similars. En paraules del Liam, un jove de 18 anys d'origen peruà:

"Es que yo no sé de hablar mucho, yo soy muy callado y pues en la Universidad no hablé con nadie [...] Y en las clases de catalán, que sólo fue un mes, fueron intensivas. Ahí sí era, había mucha gente de diferentes países y habían cinco personas que eran de Perú y dos de ellas se hicieron mis amigas, mis amigos. Que uno era Víctor y otro era Jesús, Víctor tenía 30 por ahí y Jesús tenía 42 años. Pero bueno, ellos se me acercaron a mí, hablaron, me dijeron: "Ah! Eres de Perú. Hola, ¿qué tal estás?", con confianza, yo le dije: "Ah, sí, hola, ¿qué onda?". Todos parábamos juntos hasta que terminamos el catalán y pues me llevo muy bien con ellos."

El Walid (alumne de l'Escola de Vida) és un jove d'origen marroquí arribat amb 17 anys a l'Hospitalet per reagrupar-se amb la seva família. La migració es va produir en contra de la seva voluntat i, un cop arribat, la seva primera intenció va ser treballar per obtenir ingressos, però va ensopegar amb dificultats d'inserció laboral. Finalment ha vist clar que li cal formació, com a mínim pel que fa a la llengua, i és per això que s'ha matriculat a l'Escola de Vida. Mentrestant, es debat entre migrar a algun altre país que li ofereixi més oportunitats, o esperar un cop de sort que li permeti guanyar-se la vida dedicant-se a la música, la seva aspiració real.

"De verdad, antes de llegar aquí, no tenía ninguna idea de si iba a llegar aquí o no, como una sorpresa". Així de sobtat va ser el viatge d'en Walid, qui, un bon dia, va rebre instruccions de la seva mare, migrada a Catalunya anys enrere, per que anés a Tetuán a fer una gestió, junt amb un altre germà un any més gran. Allà es van assabentar que ells també migrarien. Dos mesos després es retrobarien a l'Hospitalet amb els pares, el germà més gran, que havia viatjat des del primer moment, i la germana

petita, ja nascuda aquí. En Walid i el seu germà havien passat bona part de la infantesa i tota l'adolescència a càrrec de la seva àvia, envoltants de parents i immersos en un negoci familiar de tintat de roba, en una zona rural del Marroc.

En arribar a l'Hospitalet, en Walid té l'impuls de buscar feina per contribuir a l'economia familiar, però alhora se sent molt estrany en el nou context. Troba a faltar la família i amics del Marroc, i té la impressió que "mai no hi ha ningú a casa" perquè tothom passa moltes hores treballant o estudiant fora. La situació se li fa complicada d'assumir i passa els primers dos anys molt aïllat socialment: "Es muy difícil los primeros días, los primeros meses, los primeros años, es muy difícil vivir aquí. Es que vas a vivir sin amigos, si no tienes amigos, vas a vivir sin amigos, sin nada. Tienes que visitar la ciudad, pero si estás solo es algo raro, ¿sabes? Es muy difícil. Y yo vivo aquí casi dos años solo con mi familia, no tengo amigos, no tengo nada...". Tot i trobar-se en situació administrativa regular, les oportunitats laborals li són negades per la manca de competència lingüística: "Tengo papeles, pero no hay trabajo, porque no tengo lengua, no tengo idioma, por eso es muy difícil. Si no tienes suerte, si no tienes lengua, es muy difícil vivir aquí". També es queixa de que actituds discriminatòries cap als joves marroquins perjudiquen la seva cerca de feina. Després d'una temporada treballant en un servei de neteja lluny de l'àrea metropolitana de Barcelona, en retornar a la llar familiar a l'Hospitalet, s'ha retrobat amb les dificultats per accedir a una feina, fet que li provoca una frustració creixent per no poder recolzar econòmicament la seva mare, tot i ser ja un adult de 22 anys. Seguint el consell d'un amic, s'ha matriculat a un curs de castellà a l'Escola de Vida, que ha esdevingut el seu únic compromís fixe. En Walid continua mentrestant "esperant el seu moment", valorant la possibilitat de tornar a migrar cap a una destinació que li ofereixi més oportunitats, per la qual cosa necessitaria dominar l'anglès. Simultàniament, somia amb la possibilitat de tenir èxit en el món de la música rap: "Quiero ser famoso. Porque música es todo para mí. Pero antes de música, claro que voy a trabajar. Voy a ganar dinero. Y me gusta ayudar a la gente. [...] Pero a mí no me importa ser famoso. Pero quiero ser famoso para ganar mucho, para ayudar a la gente y también a mí. Porque encuentro mi felicidad ahí."

Tanmateix, les explicacions que busquen els propis joves per les situacions d'aïllament que pateixen no necessàriament apunten a factors estructurals. En Juan, per exemple, ho atribueix més aviat a la idiosincràsia dels joves d'origen peruà com ell, quelcom que cal superar per revincular-se amb el sistema educatiu, com ell ha fet matriculant-se a l'Escola de Persones Adultes per mirar d'obtenir el certificat d'ESO:

"Que somos muy tímidos. Allá en Perú no se socializa tanto. Como la gente es de mi color, más o menos así, como que somos tímidos, sólo hablamos con los del barrio, quien no sea del barrio no vamos a acercarnos y decirle, hola, cómo estás. Cuesta un montón buscar trabajo, socializar por la calle... Socializar es lo primero, no les gusta. Como yo lo era al principio, pero ahora mi filosofía ha ido cambiando, paso por paso. Y mira, aquí estoy."

Em aquest sentit, el mateix Juan troba a faltar que l'acollida als instituts es centri sobretot en "fer sentir còmodes" els nouvinguts:

"Hacer sentir cómoda a una persona. Que puedas decir si te sientes mal, cuáles son tus inquietudes... Va a poder hablar con los demás, eso es lo que yo quiero [...] que vengan y les pregunten, cuáles son tus inquietudes, por qué te sientes mal, incómodo..."

El fet que part d'aquest alumnat s'orienti a formacions de curta durada, com ara els PFIs, comporta també dificultats per teixir xarxes als centres educatius. Els professionals són ben conscients de la importància de la vinculació que poden propiciar des de la seva acció educativa. Una vinculació que només pot aconseguir-se si els equips d'educadors/es té permanència en el temps, i fa doncs possible construir aquests vincles, com feia explícit una orientadora de L'Esclat. Com veurem més endavant, la manca de permanència de l'ecosistema educatiu dels barris, incloent-hi l'educació formal i la no formal, i l'estabilitat laboral dels seus professionals, és una de les assignatures pendents que es desprenen d'aquest estudi.

És encara més acusat l'aïllament i la solitud d'alguns joves migrants arribats al país en solitari, i que passen a ser tutelats pel sistema de protecció de menors, o, encara més, els joves adults que ja no són acollits per aquest sistema. Hi trobem, per exemple, joves ex-tutelats que han superat la majoria d'edat, membres de famílies transnacionals que per circumstàncies laborals es troben disperses entre diferents indrets, com hem vist en el cas de la Jagory, o joves adults que són pioners de la migració dintre de la seva xarxa familiar. Les educadores de l'Escola de Vida es referien, en aquest darrer sentit, a alguns alumnes seus d'origen subsaharià que es dediquen a la recollida de ferralla, i que s'allotgen bé en albergs percebuts com a molt insegurs, bé directament al carrer.

Dins d'aquest capítol dels malestars emocionals diversos, un dels elements que es destaquen per part de professionals educatius són les problemàtiques més clarament associades a la salut mental. Si bé podríem afirmar que és una problemàtica que trobem present en el conjunt de la població adolescent i jove, cal assenyalar que la precarietat econòmica i habitacional, el racisme sistèmic, o l'exclusió educativa poden amplificar aquests malestars. Així, els professionals de l'educació observen un increment de situacions davant les quals no sempre tenen les eines per actuar:

“La gran mayoría tienen problemas de salud emocional y son muy débiles emocionalmente. Y salud mental, unos están diagnosticados, medicados, salud mental es una minoría, con diagnóstico.” (Tutora, 4t d'ESO, Esclat).

“Aquests últims 15 anys cada cop ens arriben alumnes més infantils amb més problemes de salut mental sense diagnosticar i molt fluixos a nivell de motivació, ens arriben molt trencats. És complicat perquè ens trobem unes parcel·les en les que no podem fer quasi res. Ara tenim un alumne que a l'Institut estava medicat, i més o menys funcionava. Li van fer una retirada de medicació perquè portava molts anys i necessitava fer una aturada. A aquest noi li hem hagut d'adaptar l'horari, i tot i així costa molt sostenir-lo a l'aula. No podem fer gaire coses amb temes de salut mental. No som metges. Intentem acompanyar, però hi ha coses que se'ns escapen.” (Membre equip coordinació, Esclat).

Hi ha un discurs força extès entre els professionals de la educació sobre la necessitat de molts nois i noies de rebre un acompanyament emocional, que no obstant no es defineix ni acaba de quedar clar en què consisteix. En tot cas, apunta a la necessitat d'oferir atenció i solucions molt personalitzades que són difícils d'implementar als instituts degut a la ràtio d'alumnes per classe i tutor/a i la necessitat d'avançar temari. En d'altres espais, com ens comentava la coordinadora pedagògica d'El Llindar, s'han establert estructures duals per poder atendre aquesta doble necessitat de proveir acompanyament emocional i transmissió de coneixements. En aquest cas, les persones que fan l'acció tutorial són educadors socials i fins i tot alguns també tenen una formació en pedagogia o psicologia,

mentre que els mestres de taller són especialistes de cada ofici, com ens explicava un coordinador pedagògic de l'entitat:

“No puc estar en classe, necessito sortir, necessito un descans, necessito parar, no aguanto la classe’... i llavors el tutor és qui porta tota la part més personal, que acompanya i que no sigui mai un càstig, perquè no aguantés la classe: ‘te’n vas cap a casa i demà ens veiem i no passa res’. És a dir, realment és un acompanyament per a intentar llevar una mica justament el pes de la paraula ‘castigo’, perquè a l’Institut venen xafats i marcats pel càstig.”

En general, el malestar afectiu, sigui o no identificat com a trastorn o malaltia mental, sembla ser un element estès entre el jovent, nadiu o d’origen migrant, el que segurament ens parla de qüestions estructurals i diferències generacionals. Prolifereixen casuístiques com les autolesions, l’ansietat i la depressió, o els trastorns de la conducta alimentària. Per donar-hi resposta, de la mà d’entitats diverses i amb fonts de finançament més o menys circumstancials apareixen programes –com l’Espai Kukut o l’Escola Jove de JIS– orientats a proveir “acompanyament i suport emocional” al jovent. En paral·lel, el centre públic de referència en el camp de la salut mental d’infants i adolescents, el CSMIJ-Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil, es troba permanentment col·lapsat –amb llistes d’espera que poden estendre’s fins a 8 mesos, segons explicava una orientadora de L’Esclat– i només dona resposta a una part de la població que ho requeriria. En definitiva, aquesta saturació dels serveis públics deixa desatenses, o només parcial i contingentment ateses, situacions de patiment greus.

En qualsevol cas, en el camp de la salut mental i els malestans emocionals, els professionals consultats descriuen la retroalimentació que es produeix entre problemàtiques diverses que caldria abordar amb eines més adequades. Els casos de mala salut mental es presenten barrejats amb problemes conductuals, amb hiperactivitat i dificultats per concentrar-se o estar-se assegut/da llargues estones, tot redundant en un mal rendiment escolar. Ho vèiem, per exemple, en el cas d’en Marcos, alumne d’El Llindar, qui va arribar a passar un any internat en un centre terapèutic per indicació de Justícia Juvenil.

La problemàtica esdevé encara més complexa quan el malestar emocional o la mala salut mental afecta no només els joves, sinó també altres membres de les seves famílies, inclosos els referents adults. Així ho experimentava una alumna de l’Institut Pedraforca a la qual es va referir una orientadora. Amb un patiment fort, incapaç de seguir les classes amb normalitat, la noia tenia una reducció de la jornada escolar per passar part de la jornada a l’Hospital de Dia, però la mare, també afectada per unes circumstàncies migratòries molt traumàtiques, no acceptava aquella prioritització de la salut mental de la seva filla per davant del seu seguiment escolar. Finalment, des del Departament d’Orientació es va propiciar que també la mare rebés suport psicològic al Centre de Salut Mental d’Adults-CESMA.

El cas tan complex que acabem de descriure, tanmateix, posa també de relleu l’existència de factors de protecció que permeten ja sigui prevenir, ja sigui superar els problemes de salut mental. Poder comptar amb xarxes de suport, conformades per exemple per membres de la família, resulta clau en aquest sentit. L’orientadora de l’institut Pedraforca explicava com, quan van citar l’alumna i la seva mare, van aparèixer també a la trobada dues filles més, i es va fer evident aleshores el suport que totes elles s’estaven proveint mútuament:

“I va venir acompanyada de les dues filles, de les dues altres. I ens vam trobar amb una família preciosa, molt unides entre elles. [...] Les altres filles com la sostenien, ens van ensenyar uns vídeos de casa que tocaven. Totes ha resultat que són artistes. Una toca el violí, l'altra la guitarra, la nostra el piano. I uns vídeos de... Súper, que els hi hem dit, quina família més bonica, per tot el que heu passat. És normal que necessiteu ajuda psicològica. I les dues germanes deien, nosaltres també, però pel que sigui com que hem remuntat més fàcil. Sí, i ara volem ajudar... Estaven molt pendents de la mare, de la filla... Aquestes famílies, no?, que dius, ostres, quina família més unida i més... Els hi vam fer saber això.”

La història d'en Mahmoud, alumne de l'Escola de Vida, també remet a la importància dels suports familiars i comunitaris per sortir endavant i sostenir-se tant materialment com emocional. Quan va arribar reagrupat amb 19 anys, va aconseguir feina ràpidament com a ajudant de cuina al mateix restaurant on treballa la seva mare, que és molt ben considerada com a cuinera. Alhora, però, uns amics de la seva mare el van guiar cap a rebre formació, amb un primer intent fallit d'apropar-se a un institut on no l'admetien per raons d'edat, i tot seguit el recurs a l'Escola de Vida, on també estudiava una amiga de la mare. En el moment de l'entrevista, en Mahmoud portava un temps estudiant castellà, i des de l'Escola l'animaven a cursar també català i anglès per poder superar les proves d'accés a formacions professionals. Ell es mostrava força confiat en el seu futur, tot i ser conscient de les dificultats que comporta haver de combinar els estudis amb l'obtenció d'ingressos per sostenir també els seus germans petits. Per la seva banda, la Jenny, una altra alumna de l'Escola de Vida, explicava com s'ha recolzat en una amiga catalana que va conèixer fent voluntariat poc després d'arribar a l'Hospitalet. Així mateix, els seus sogres, que porten molts anys a l'Hospitalet i coneixen la realitat local, constitueixen un altre suport fonamental. Gràcies a això ha pogut tenir accés a formació, a diverses feines, a informació per encarar l'homologació del seu títol universitari, i molt probablement també a la regularització de la seva situació administrativa per la via de la sol·licitud d'asil. Tot d'assoliments, en definitiva, que apunten la seva situació i l'ajuden a no caure en el desànim.

3.5. SITUACIONS FAMILIARS

Alguns professionals dels instituts assenyalen que no és tant l'origen migrant de l'alumnat, sinó el fet de disposar o no de situacions familiars estables i propícies –incloent-hi les condicions socials, laborals i habitacionals– el que determina fortament les trajectòries i projeccions educatives. Aquestes condicions estables i propícies, al seu torn, facilitaran que s'estableixin dinàmiques d'acompanyament i suport familiar a les activitats i tasques escolars, i que, en definitiva, escola i família comparteixin objectius. Alhora, però, aquestes condicions només es poden donar quan es compta amb unes mínimes condicions materials que les llars d'origen migrant no veuen cobertes en molts casos. La mobilitat, estesa més enllà de l'arribada al país, i la inestabilitat residencial i laboral són expressions d'aquestes carències i juguen en contra de poder centrar l'atenció en les trajectòries educatives dels i les joves.

Parlant amb professorat de l'Institut Bisbe Berenguer, es posava de relleu l'estabilitat que dona el fet d'haver nascut al barri, o de disposar d'una xarxa familiar i social forta i estable. En contrast amb això, entre l'alumnat es detecten situacions de major complexitat, com ara, joves reagrupats que arriben per conèixer amb els pares després de molts anys de no conèixer-los; joves que en arribar no conueixen

amb els pares, sinó amb algun altre familiar com avis o tiets; i joves que arriben sols. Conseqüentment, des de l'institut concentren esforços en oferir recursos als joves d'aquests perfils, encara que són minoritaris dins la realitat del centre, segons explicava un membre de l'equip directiu:

“Aquí [barri de Santa Eulàlia] **la gran majoria són fills de famílies estables del barri i, per tant, sense una mobilitat molt gran. La major part han passat per la Primària en escoles públiques del barri.** Es tracta de famílies amb arrelament al barri, estabilitat laboral, estabilitat habitacional amb residència fixa, alguns fins i tot amb propietat. [...] El percentatge d'alumnat que arriba en situacions més complexes és baix. La complexitat té a veure amb el factor emocional. No és el mateix alumnat que venen amb un acompanyament familiar, que venen amb un nucli familiar proper i tancat, que els que tenen aquesta dificultat. Aquesta és la singularitat que detectem; que no tenen acompanyament familiar. Aquests són els que requereixen més recursos i més energies. Els hi has de dedicar més temps d'orientació.”

Es tracta de complexitats i inestabilitats que provoquen incertesa a l'hora de percebre i planificar el futur, tot dificultant que aquests nois i noies vegin els estudis com a prioritat, o que es projectin a llarg termini. El mateix membre de l'equip directiu explicava la rellevància d'aquesta incapacitat per projectar-se:

“La formació, l'estudiar, és una cosa que l'has de veure a llarg termini. Quan tu li dius a un estudiant que ha d'estudiar i s'ha de formar, no és per aquest estiu ni per l'any vinent. Si tu li parles de projecte vital a un jove de 15 anys que té la família a l'Índia i està aquí amb un tiet... és molt difícil que vegi com una preocupació la formació. [...] És el mateix problema que pots tenir amb qualsevol adolescent. Amb la diferència que un adolescent que té darrera una família, un coixí, potser ara passa un mal moment i no vol plantejar-se aquest futur, però potser l'any vinent el podem reenganxar. El problema que tenim aquí es que en el moment que perdem el fil amb aquestes nois i noies difícilment el recuperarem. Els que marxen de tot el sistema, difícilment els recuperarem. Perquè ni ells tornaran, ni els pares vindran a dir-nos res. Altres alumnes que tenim saben que tenen un punt on reenganxar-se; però aquest altre perfil no tornarà mai més perquè no té el vincle. [...] El problema no són tant els recursos, sinó aquesta falta de visió.”

Altres interlocutors expliquen, però, que la dificultat de projectar un futur, a la qual ja ens referíem a l'apartat anterior, també pot venir donada per les dificultats associades a les **condicions materials**. En paraules d'un tutor de 4t d'ESO de L'Esclat:

“Yo creo que también puede ser un poco por la situación y por las vueltas que le ha dado la vida... Que su mismo inconsciente no les deja construirse un futuro, porque cuando se han ido construyendo día a día, yo creo que esto es inherente al ser humano, que te vas construyendo lo que vas a hacer más o menos. Pero cuando hay tantas claca-claca-claca-claca: desahucios, corte de luz, te cambias de... esto lo he exagerado y lo otro también, ¿eh? Pero, al final dices: “para qué voy a pensar? Voy a... donde me lleve el viento, ¿no?”

En tot cas, sigui quina sigui la lectura que se'n faci, hi ha consens entre els i les professionals sobre la necessitat de propiciar que els i les joves es plantegin el seu futur, i de proporcionar-los les eines i la informació necessària per fer-ho. Ens ho deia aquest mateix tutor de 4t d'ESO de L'Esclat:

“Aquí lo intentamos trabajar. Si es verdad que hay algunos chicos que lo tienen claro, pues voy a hacer esto, voy a hacer lo otro. Y otros que lo ven más difícil o que ni siquiera se les ocurre.”

A continuació aportem evidències que poden ajudar a indentificar la importància de l'acompanyament familiar i els desavantatges de tipus més material en la conformació de les trajectòries formatives del jovent d'origen migrant.

3.5.1. ACOMPANYAMENT I SUPORT FAMILIAR

Molts professionals de l'educació, com el professorat de l'Institut Pedraforca que vam tenir oportunitat d'entrevistar, es plantegen la necessitat d'aconseguir la complicitat de les famílies amb la seva tasca, unes famílies que no sempre estan familiaritzades amb els sistema educatiu català. Es tracta de propiciar un acompanyament dels fills i filles per part de les famílies que, com explicava un coordinador pedagògic d'El Llindar, d'entrada és limitat per manca d'experiència pròpia per part dels referents adults, que sovint tenen una idea massa vaga d'allò que implica estudiar. En aquest sentit, s'assenyala com a clau la tasca tutorial diària, per exemple mitjançant trucades a les famílies, i en general proveïnt una atenció individualitzada que acostuma a ser molt ben rebuda. Amb això es mira també de contrarestar la tendència general de les famílies, migrades o no, a disminuir la presència dels referents adults en la vida quotidiana dels joves quan aquests fan el pas a Secundària.

Els i les entrevistades apunten també a diferents graus de recolzament familiar a l'activitat escolar dels fills/es, que poden ser prioritzades en major o menor mesura per davant d'altres tasques. Quan les famílies es troben fragmentades, les prioritats solen recaure en altres àmbits, com explicava un professor de l'Escola de Persones Adultes Sanfeliu:

“L'acompanyament que cal fer a molts alumnes és perquè les estructures familiars estan devastades. No hi són. [...] Clar, deixen part de la família allà. I venen a casa la tieta, com podria... I llavors aquestes estructures familiars sí que es fan, però no tenen aquí suport, tenen aquella pressa per guanyar a qualsevol preu... [...] És dolorós perquè estan totalment deseparats. I clar, jo trobo que el factor familiar ajuda molt. No sé si la família com a tal canònica, però sí que una estructura familiar, perquè estan trobant suport pel carrer amb gent que no ho haurien de fer... De fet, jo m'he trobat alumnes en uns ambients que dic, mare meva.”

Segons aquests arguments, les famílies transnacionals, que es troben en un procés de migració esglaonada, s'enfronten a situacions particularment complexes que poden descentrar els seus esforços del rendiment escolar dels fills i filles. Per contra, com assenyalava un tècnic del Servei de Primera Acollida, quan la família migra en bloc es preserva millor el benestar dels fills i filles, fet que pot redundar en un millor desenvolupament escolar encara que sovint la situació legal i econòmica sigui més fràgil.

Tanmateix, també hem trobat casos on les famílies poden realitzar un acompanyament educatiu dels fills i filles, així com exercir una influència en les seves eleccions i projeccions acadèmiques cap al futur. Ho explica, per exemple, la Fatima, alumna de 4t d'ESO de l'Institut Bisbe Berenguer, qui té clar des de fa temps que vol fer el Batxillerat científic-tecnològic:

“Es que a mí me gustan las mates. Porque.... mi padre es muy bueno en mates, entonces pues desde pequeña pues he tenido las mates entre las manos. Entonces... y las letras no se me dan bien. Entonces, verlo claro que entre mates y ciencias y todo eso, pues... es lo que más me gusta.”

La Pari, nascuda a l'Índia, és alumna de 2n de Batxillerat de l'INS Rubió i Ors. Té un acompanyament familiar sòlid, i una projecció en els estudis universitaris clara.

La Pari arriba a l'Hospitalet ara fa sis anys i es matricula a 1r d'ESO. Ve d'una família amb recursos a l'Índia. Els seus pares tenen estudis universitaris i valoren molt els estudis. La Pari té clares intencions de cursar estudis universitaris. Segons ella el motiu per venir a Espanya va ser l'asma del seu germà, quatre anys menor. La seva tieta ja vivia a l'Hospitalet. Tant els seus avis com els seus pares volen que estudiï. Té un germà més petit que parla millor el català i el castellà que ella, perquè va arribar a 2n de primària. Rep molta pressió familiar –especialment per part de la mare– perquè estudiï una carrera de ciències a la universitat (medicina, enginyeria...), cosa que sembla ser un patró habitual en famílies d'aquest origen. Hi ha una visió molt clara del valor dels estudis per aconseguir una bona feina en el futur (sa mare va estudiar una carrera i treballava com professora a l'Índia, però aquí ho fa de cuinera). La Pari parla català millor que el castellà. El primer any va treure males notes, però ara ja treu bones notes, semblant a les que treia a l'Índia (diu que aquí és més fàcil que allà). Va assistir durant quatre anys a les aules d'acollida, on va aprendre català. És voluntària del programa AFEX, Aprenem Famílies En Xarxa (Casa Àsia), a l'Institut Rubió i Ors, des fa cinc anys on actua com a traductora per a mares de nois i noies de l'institut provinents de l'Índia i Pakistan. Aquest últim any ha començat a treballar com a dinamitzadora perquè parla hindi/panjabi. En la seva família estan contents perquè així sap què vol dir guanyar diners. El seu objectiu és estudiar una enginyeria. Espera fer les proves d'accés a la universitat aquest any.

En ocasions, es posa de relleu també la **importància dels germans i germanes grans com a referents** que poden obrir camí, en positiu. El cas de la Pari, ja exposat, o el de la Mayuri, estudiant de 3r d'ESO a l'Institut Pedraforca en són exemple. Totes dues tenen germans petits i manifesten la seva voluntat de guiar-los i servir com a models per a ells. La qüestió de la responsabilitat de tenir cura dels petits s'entrecrua així amb la capacitat i motivació per ajudar-los amb les tasques escolars. Per contra, hem observat també casos en què les circumstàncies del germà gran compliquen el rendiment escolar dels petits. Per exemple, en una reunió de la Xarxa d'Orientació de La Florida es va tractar el cas d'un noi amb problemes amb justícia juvenil i salut mental, la germana petita del qual es mostra “reactiva” a l'escola.

El suport a les trajectòries i decisions acadèmiques de fills i filles per part dels progenitors es concreta també en garantir-los el sosteniment econòmic més enllà de l'etapa d'ensenyament obligatori. En aquest sentit, hem trobat casos on els pares són fins i tot contraris a què els joves posin energia en l'obtenció d'ingressos en comptes de centrar-se en estudiar. És el que relata la Nabila, originària del Marroc i membre d'una família de quatre –pare, mare, germà petit i ella– on només es compta amb els ingressos del pare, però que tot i així li ofereix prou estabilitat econòmica i suport com per projectar-se cap a estudis universitaris:

“La cosa es que a mi padre tampoco le gusta la idea de que yo vaya a trabajar de pie o algo, ¿sabes? Que voy a currar y no hace falta. Si estamos nosotros, ¿para qué tú vas a trabajar?”

Aquest suport familiar propicia que els i les joves es construeixin aspiracions clares i una forta determinació d'assolir èxits en el futur, encara que amb realisme i conscients de les dificultats que es poden trobar. N'és un altre exemple la Mayuri, alumna de 3r ESO de l'Institut Pedraforca, que diu comptar amb el suport dels seus pares i del professorat:

- “Quiero estudiar ciencias e ingeniería aeroespacial. De pequeña quería ser astronauta, pero no creo que lo consiga.
- *¿Tienes controlados cuáles son los pasos que hay que dar?*
- De momento estudiar [Bachillerato de] ciencias...
- *¿Se te dan bien las mates?*
- Sí...
- *¿Y qué dicen tus padres de esta aspiración tuya?*
- Les parece bien. Dicen que no me agobie mucho, porque ya estoy así agobiándome ahora, imagínate cuando llegue allí, estaré muerta... Por eso tengo que aprender a controlar.
- *¿Y lo has hablado con los profes también? ¿Que te gustaría hacer eso?*
- Sí, a veces el tutor, creo que la semana pasada nos preguntó.
- *¿Y hay plan B?*
- Querría ser doctora, pero también es muy difícil, así que, si eso también me va mal, ya no sé qué hacer.”

Moltes vegades, la consciència de la necessitat que els fills i filles estudiïn per millorar les seves opcions laborals es deriva de la pròpia experiència adversa amb feines dures i precàries. Per exemple, el pare d'en Khalid, alumne d'El Llindar, que porta quaranta anys treballant com a paleta, li diu sovint: “tú estudia porque trabajar de paleta no es fácil”. Veiem doncs la forta aspiració de superació dels pares d'aquests joves, que aposten per l'educació dels fills i filles com una forma de mobilitat social ascendent. Ho il·lustra aquest fragment d'una conversa amb noies de 3r d'ESO de l'Institut Eduard Fontserè:

- “Tamara: Nuestros padres no han tenido la oportunidad, y nos animan a seguir estudiando. Hay algunos que quieren que hagas lo que ellos quieren. Pero en mi caso, me dejan escoger la carrera que yo quiera hacer. Como ellos no la tuvieron la oportunidad, dicen que yo aproveche.
- Patricia: Hay padres que dicen que en vez decir a estudiar es mejor ir a trabajar directamente y ganar dinero, pero hay otros que sí quieren que sigas. Se quejan de que trabajaron desde pequeños, que de muy pequeños ya hacían cosas que yo a mi edad no hago.”

Tot això no significa, però, que no hi hagi factors que juguin en contra de la col·laboració entre família i escola. En ocasions, de fet, les pautes educatives de la família entren en contradicció, o fins i tot en col·lisió frontal amb les del sistema educatiu. Una orientadora de l'Institut Pedraforca ho exemplificava amb l'ús de càstigs a casa, incloent-hi els càstigs físics, o d'altres amb connotacions

religioses, amb els quals ella com a professional manifesta el seu desacord i mira d'incidir-hi tot generant i cuidant un vincle amb la família que alhora reforci i protegeixi el fill o filla:

“Una cosa es leer la Biblia i una altra cosa és pegar-los com un castigo. Això és diferent. Primer és molt important el vincle, connectar amb la persona perquè siguis un aliat, intentar fer-ho amb gràcia, però dir-li com ho fem aquí, si vols podem anar quedant, ara t'explicaré tot el que [el teu fill/a] està fent bé, reforçar tot el que fa, buscar altres maneres, perquè la raó és 'perquè així ho feia la meva mare'. Hi ha altres maneres també de fer-ho.”

3.5.2. SITUACIONS MATERIALS DE LES FAMÍLIES

En un context on les migracions venen motivades en bona mesura per factors econòmics, la posició socioeconòmica de moltes famílies migrades es caracteritza durant períodes que poden ser força extesos per la precarietat i l'escassetat material. Parlar de l'alumnat d'origen migrant i de les seves famílies, per tant, és tot sovint parlar de les capes més desposseïdes de la població, fins al punt que la privació material esdevé un element identificat com diferenciador. Un membre del Departament d'Orientació de l'Institut Eduard Fontserè explicitava aquest ampli solapament entre migració i pobresa, alhora que descartava explicacions culturalistes:

“L'element que marca més les trajectòries formatives és la pobresa; no tant la diversitat cultural en sí, sinó l'element de pobresa. La pobresa es concreta en diverses situacions: des de no poder fer front a despeses d'àmbit acadèmic, com és el material escolar, fins a qüestions de projecció acadèmica; es plasma en una estructura sociofamiliar vulnerable, famílies monoparentals, o que viuen en condicions molt precàries.”

En aquest context, la precarietat econòmica de la família porta alguns joves a haver d'assumir responsabilitats que, al seu torn, condicionen la vinculació amb el sistema educatiu. Això es produeix al menys en dos sentits: d'una banda, els imposa una pressa per sortir al món laboral i obtenir ingressos, i per tant determina la necessitat de combinar estudis amb feina. És el cas d'en Mahmoud, alumne de l'Escola de Vida, qui ensopega amb dificultats horàries per seguir cursos de formació pel fet de treballar 30 hores setmanals com a ajudant de cuina. Sortosament, el seu cap es mostra “comprensiu” i li ha ajustat l'horari per que pugui assistir dos matins entre setmana al curs de castellà de l'Escola de Vida, a canvi de treballar tot el cap de setmana. Però els horaris d'altres cursos més professionalitzadors serien incompatibles i, per tant, hauria de deixar de treballar. Per la seva banda, un altre alumne de l'Escola, en Thomas, explicava que es proposa buscar feina en acabar el PFI de mecànica, però haurà de ser a mitja jornada, o com a màxim cinc hores diàries, per poder seguir estudiant un grau mig tal i ell pretén. D'altra banda, el fet que la seva mare no treballi, i de tenir dos germans menors cap als quals ell també sent responsabilitat, tant per mantenir-los com per propiciar que puguin estudiar, origina una divergència entre les aspiracions d'en Thomas, que fins i tot voldria anar a la universitat, i la urgència de les necessitats materials de la família. Ho expressava amb aquestes paraules:

“A veces es un poco difícil. Cuando veo a mi madre pensando así, así, ¿sabes? Me siento mal, ¿sabes? Porque yo no soy un niño, ya. Tengo 18, ¿sabes? Tengo responsabilidades, ¿sabes?”

Tengo hermanos, ¿sabes? Ahora mi madre no trabaja ni nada. Solo está en casa. Trabajar, tener cosas. Mamá, toma, así, así [fa el gest de donar-li alguna cosa]. O sea, es difícil.”

Aquesta tensió que es dibuixa entre el fet de atendre les necessitats econòmiques familiars i donar cabuda a les pròpies aspiracions formatives i laborals, pot comportar que alguns joves decideixin posposar la formació i prioritzar trobar una feina. Diversos joves majors d'edat que han tingut experiències laborals i han sigut autònoms econòmicament de la família, en el moment que tornen a dependre parcialment d'ella, senten la pressió per tal de tornar a trobar feina i no ser “una càrrega”, aquest és el cas del Jorge, participant del programa InserJove:

“Yo no me veo estudiando, ni este año, de pronto el próximo, pero lo veo difícil porque lo primero que quiero es trabajar. Conseguir dinero porque ahora igual estoy con mi madre y ella, pues me cubre el alquiler, no? Le debo dinero del alquiler [...] a veces me ve que estoy como dicen ellos, sobre la presión de: quiero trabajar, quiero trabajar, quiero estar ya... no depender de ella porque en sí le debo mucho, incluso dinero. Y claro, creo, no me gusta estar así con una deuda, pero claro es mi madre también, nunca me lo va a pedir, pero... Se siente la presión de esto. Es más de mí mismo hacia mí mismo, no sé de mí a mí. Pero claro. Se lo quiero pagar de alguna manera su sacrificio [...] Y claro, ya no quieres estar como una carga más, se podría decir. Quieres ayudar más que... Que ya no tenga tanto peso, que ya no tenga tanta carga sobre ella, sino también apoyarla, a la familia.”

Haver de demanar diners a la família, quan son conscients que la situació econòmica familiar no és estable, promou sentiments de culpa, impotència, “sentir-se fatal”, fins al punt que no demanen suport econòmic, tot i que aquest vagi destinat a aspectes formatius. En aquest context, recursos com InserJove emergeixen com una alternativa per orientar als joves a buscar suports econòmics fora de l'àmbit familiar. En paraules de la Roxana: “A mí me indicó una amiga de inglés que venía aquí [InserJove] ya. Y yo le conté el caso de mi situación y le dije: ‘Ay, mira, estoy sin papeles, me quitaron y no sé qué hacer. No, no tengo ni idea. Cómo escribirme a un grado o tener una beca’. Porque no puedo decir a mi padre: ‘Págamelo este estudio’. No, porque me siento fatal, me siento mal y me dice: ‘Ven, aquí te van a ayudar, te van a aconsejar, te van a ayudar a inscribirte. No es necesario tener DNI para estudiar un grado superior o un grado medio, y vine aquí y ahí supe esto.”

També en Walid, que es troba actualment estudiant castellà a l'Escola de Vida, manifesta la seva incomoditat amb el fet de no poder aportar econòmicament a la seva llar, fins al punt de plantejar-se una nova migració cap a un altre país europeu:

“[Mi madre trabaja] porque yo no trabajo. Cuando yo acabo en este pueblo [de Lleida, on va treballar dos anys], me vengo aquí. Hace un año yo no tengo trabajo. Eso me duele cuando veo que mi madre trabaja y yo no tengo trabajo. He hecho muchas cosas para trabajar, por ejemplo, y no hay trabajo. Nadie me quiere. Por eso eso me duele. Porque a mí no me gusta, no he hecho nada, eso no me gusta. Quiero dinero para cambiar mi vida y para hacer mis planes también, por eso. Ahora mismo la verdad para mí es aquí muy malo. Por eso quiero salir de aquí, de verdad.”

En aquestes circumstàncies, es valoren molt bé les pràctiques de la FP dual, pel fet de ser remunerades a més de proveir una qualificació, com ens explicava en Khalid, participant a un programa d'AEMA. Pel mateix motiu, al programa InserJove de l'Associació Itaca, tot i haver estat concebut inicialment com

un recurs d'orientació educativa, les professionals han vist la conveniència d'oferir simultàniament orientació educativa i inserció laboral, com explicava una educadora:

“Desde un primer momento InerJove se focalizaba más en la parte educativa, formativa. Nos hemos encontrado que en el día a día muchos de ellos/as necesitan trabajar sí o sí para poder avanzar y que claro sin esa parte económica que le pueda sustentar no pueden estudiar ni hacer ningún itinerario de ninguna manera, ningún plan. Entonces hay que ayudarles en esa parte también. Es algo que nos estamos encontrando cada vez más.”

En el cas dels joves africans que han viatjat sols, la urgència per treballar i tenir ingressos també es veu reforçada per l'expectativa que enviïn diners als familiars en origen. I també, en ocasions, els fills reagrupats poden sentir una forta responsabilitat cap als parents que s'han cuidat d'ells en absència dels pares. Ho veiem en el cas d'en Walid, que expressa el seu desig de veure feliç la seva àvia, ja que “lo es todo para mí”. Quan fa referència al seu projecte d'arribar a tenir èxit amb la música, ho fa en termes de la possibilitat que aquest èxit li obriria per poder donar suport a la família:

“Voy a ganar dinero. Y me gusta ayudar a la gente. Por eso, sí. Me gustaría, ¿vale? Pero a mí no me importa ser famoso. Pero quiero ser famoso para ganar mucho, para ayudar a la gente y también a mí. Porque encuentro mi felicidad ahí.”

La pròpia precarietat en què viuen moltes famílies les exposa, a més, als impactes de les conjuntures macroeconòmiques, com les que es van produir amb la pandèmia de la covid, tot obligant-los a viure al dia. Ho expressava clarament una orientadora de L'Esclat, alhora que descrivia els seus esforços per convèncer l'alumnat de la importància de formar-se:

“Aquest any es nota que hi ha una crisi, que hi ha molta necessitat econòmica, molt. I molts verbalitzaven a principis de curs que volien treballar. No volien estudiar. I clar, ha sigut un treball fort el que hem hagut de fer com a orientadora, de fer-lis veure que un mínim d'algo han de fer. Intento dir-lis que ja és difícil per la gent que té estudis actualment en aquest país poder trobar feina, doncs amb els que no tenen encara més. I que quan ets menor d'edat és molt més difícil buscar feina, que quan tens 18 anys. No els estem dient de fer un grau mig de dos anys que se'ls hi fa molt gran, però un curs a mida de quatre mesos, després hi enganxeu per exemple fer un d'auxiliar de magatzem i després si us agrada, surt un d'electricitat, pues ja teniu dues coses i ja podreu buscar feina d'això. Però, els has de posar objectius curts.”

Cal fer un breu apunt que, diversos joves que han accedit al món laboral per contribuir a l'economia familiar o no generar-hi despeses, han treballat en sectors precaritzats, on alguns han arribat a patir explotació laboral. Aquest fet, en alguns casos, els empeny a vincular-se en algun recurs formatiu per tal de poder accedir a feines amb millors condicions salarials i laborals. De fet, en l'estratègia per triar l'àmbit d'estudi, es tendeix a deixar en un segon pla la “vocació” (allò que a un li agrada), per prioritzar formacions que a curt plaç permetin l'accés a feines mitjanament dignes. Alguns joves, no abandonen la idea de formar-se en l'àmbit que els agrada, però ho plantegen com una opció a llarg plaç, quan comptin amb estabilitat econòmica.

A banda de la necessitat d'aportar ingressos i recursos familiars, els i les joves també poden trobar-se amb altres condicionants, com la responsabilitat de tenir cura de germans petits, que també pot limitar les oportunitats d'accedir a formació o de tenir èxit educatiu, tal i com assenyalava una

educadora d'Itaca. Aquesta cura pot consistir a acompanyar els germans i germanes durant les seves activitats quotidianes, atès que els pares i mares es troben sovint absents de la llar durant les seves llargues jornades laborals, fet pel qual, com explicava l'educadora d'InserJove, “no pueden llegar a casa y ponerse a estudiar porque tienen que estar cuidando de sus hermanos”. Però la cura dels germans també pot incloure proveir-los oportunitats en l'àmbit educatiu, per exemple ajudant-los amb les tasques escolars, o assumint funcions econòmiques que permetin alliberar-los a ells i elles d'aquesta mateixa càrrega. Ho vèiem molt clarament en el cas d'en Thomas, de 18 anys, amb dos germans menors encara a Primària:

“Antes de cinco años quiero, ¿sabes? Arreglarme cosas, ¿sabes? Tener buen trabajo. No sé, ¿cómo es? Tener buen trabajo, ¿sabes? Ayudar a mis hermanos también para seguir estudiando, ¿sabes? Porque es muy difícil, ¿sabes?”

Davant de tots aquests obstacles econòmics, un dels principals recursos són les beques d'estudis, les quals acostumen a cobrir despeses de matrícula, en ocasions també les corresponent a llibres i materials, però només rarament permeten sufragar les despeses de desplaçament ni, més en general, els costos d'oportunitat associats a què el o la jove retardi la seva incorporació al mercat laboral. Entre els testimonis recollits, s'observa una presència forta de beques que passen per entitats privades, com ara les fundacions, i no tant per les institucions públiques. A més, s'identifiquen mancances que desatenen les aspiracions d'alguns perfils de joves, com aquells que es proposen accedir a estudis universitaris de tercer cicle.

Com assenyalava la subdirectora de l'Associació Itaca, la precarietat material afecta de manera molt tangible totes les esferes de la vida de molts joves d'origen migrant, inclosa l'alimentació, tant pel que fa a la seva insuficiència o mala qualitat, com a la manca de supervisió adulta durant els àpats, de nou com a conseqüència de l'absència de pares o mares durant moltes hores cada dia. Tanmateix, l'aspecte que apareix potser de manera més recurrent als relats dels nostres interlocutors és el de la **precarietat habitacional**, o directament la situació d'exclusió residencial en què es troben moltes famílies. Aquest factor té efectes directes en les trajectòries formatives dels joves en la mesura en què dificulta que puguin centrar-se en la seva formació.

D'una banda, els i les joves s'enfronten sovint a canvis d'habitatge forçats per situacions de desnonament, amb la inestabilitat vital i emocional que això comporta, i que pot traduir-se en un menor rendiment escolar. Tal i com apunta un tutor de 4t d'ESO de L'Esclat:

“Tenemos chicos que a lo mejor en los últimos 10 años han cambiado 11 veces de piso y de instituto. Tenemos chicos donde están de patada y cuando se les engancha la luz, ¿qué hacemos? Tiene que venir el otro y pagarle para que le haga el empalme. Es duro y difícil.”

Al nomadisme forçat s'hi afegeixen situacions molt generalitzades d'infrahabitatge, com són les habitacions rellogades, les pensions on algunes famílies desnonades fan estades temporals, els locals comercials precàriament habilitats com a habitatges, o certs espais industrials ocupats. En aquestes circumstàncies, la manca d'espais adequats, la manca d'intimitat i de silenci, o fins i tot la manca de mobiliari bàsic poden afectar també el rendiment escolar, i mantenir la regularitat en l'assistència als centres educatius davant tota aquesta inestabilitat habitacional i personal es fa molt complicat. Professionals de centres de formació alternatius a l'ESO, on les ràtios són més baixes i es pot oferir un acompanyament més integral a l'alumnat, assenyalaven com aquestes situacions poden passar

desapercebudes a les escoles i instituts, com a conseqüència dels sentiments de culpa i vergonya que acompanyes les situacions d'exclusió residencial. Educadores de JAPI, per exemple, confirmaven que entre el seu alumnat hi ha joves que han estat desnonats, i a qui la urgència de no saber on dormiran els impedeix pensar en temes educatius. Una tutora de 4t d'ESO de L'Esclat coincidia a assenyalar aquesta manca d'una "tranquil·litat" mínima pel que fa a la problemàtica habitacional per poder dedicar atenció i esforços a formar-se:

"El tema documentación a veces dificulta el que se puedan seguir formando. Y después también, desgraciadamente, por el hecho de ser de origen migrante, a veces, tienen más dificultades a nivel familiar, desahucios, dificultades para alquilar piso y por tanto dificultad que ellos estén bien, estén tranquilos y se centren en su formación."

Com a tret diferencial de les famílies migrades, sobretot les provinents de certes zones en particular respecte a les famílies desposseïdes més en general, la precarietat habitacional en el seu cas es veu sovint travessada pel racisme immobiliari, que comporta una discriminació en l'accés a l'habitatge (fenòmen que també afectaria les famílies gitanes). Ho il·lustra clarament el següent cas detectat per un tutor de 4t d'ESO de L'Esclat:

"Tenemos un chico que lo acaban de desahuciar de su casa. El padre decía que él podía pagar, pero necesitaba conseguir una casa que le alquilaran. Claro, si te llamas Alaoui es difícil que te alquilen un piso. Me reuní de forma urgente con Servicios sociales: '¿Qué podemos hacer? El señor Alaoui necesita una casa para alquilar y se compromete a pagar 750 de alquiler e incluso hacer 3 pagos por adelantado'. No lo conseguimos. Es una vida muy dura. Entonces, dijeron que se iban a Marruecos, que por lo menos allí no les iba a faltar un sitio donde dormir. Medio los convencí para que el chico se quedara cinco semanas para conseguir el graduado. Al final conseguimos una casa de alquiler. Con esa vida... es un chaval que te viene todos los días puntual, está muy vinculado al centro. Yo creo que se encuentra muy a gusto."

Finalment, educadores de l'Escola de Vida i d'AEMA es van referir també a casos de precarietat extrema, com ara els de joves que han migrat sols i que dormen al carrer, sobrevivint gràcies a la recollida de ferralla... Quan esdevenen majors d'edat ja no poden acollir-se al sistema de protecció de menors, fet que els sotmet a situacions originalment ja molt dures, que es cronifiquen en absència de recursos específics per ells, i que fan molt difícil plantejar el seu accés a algun tipus de formació.

3.6. DIFICULTATS LINGÜÍSTIQUES

En molts dels relats recollits, la llengua apareix com una precondition per a la incorporació plena al sistema educatiu, també en el sentit de poder disposar de diferents opcions i de marge de decisió alhora de fer tries formatives. En aquest sentit, per als joves nouvinguts, esdevenir competents en castellà i/o català, segons els casos, es percep com un pas imprescindible. Així ho explicava en Thomas, que es trobava estudiant un PFI després d'haver-se graduat el mateix any que s'havia incorporat a 4t d'ESO:

“Cuando llegué a Hospitalet antes, decía mi madre, quiero hacer un, no sé, curso de mecánico. Pero mi madre dice, primero tienes que aprender el idioma y luego si quieres puedes hacer un curso de mecánica o soldadura, lo que quieras.”

En aquest sentit, la llengua es pot percebre com una primera barrera, i les mancances en aquest àmbit com a dificultats per als assoliments acadèmics. Tanmateix, com ja hem vist, aquestes dificultats seran de diferents graus en funció, per exemple, de l'edat d'arribada. Els infants arribats en etapes educatives més primerenques no tindran problemes d'adquisició de la llengua catalana i castellana, com es desprèn de l'explicació de la Nabila, filla d'una alumna de l'Escola de Vida i estudiant de 4t d'ESO, que va arribar a l'Hospitalet a tercer de Primària i va haver de passar per l'aula d'acollida a quart, cinquè i sisè. En contrast amb la seva experiència, el seu germà, ja nascut aquí, cursa actualment 15 sense cap dificultat lingüística, segons la percepció de la pròpia Nabila.

Quan l'arribada a Catalunya es produeix en edats properes al final de l'educació obligatòria, els factors lingüístics poden determinar fortament les tries i els itineraris. En el cas ja esmentat d'en Thomas, per exemple, la competència limitada en català i castellà va obstaculitzar l'aspiració a passar directament a cursar Batxillerat. Tot i haver-se graduat en ESO, en Thomas va seguir el consell de començar per un PFI per després retornar a un itinerari més convencional, amb un cicle formatiu de grau mig o el Batxillerat: “El año pasado estaba estudiando cuarto de la ESO. Después quería hacer bachillerato, pero no pude porque, ¿sabes? El problema del idioma.”

En relació amb aquestes pautes d'orientació rebudes freqüentment pels joves nous, en particular quan se'ls dissuadeix de cursar Batxillerat i se'ls recomana cursar cicles formatius, hem recollit també algunes crítiques. Segons algun dels nostres interlocutors, s'emfasitza excessivament les dificultats lingüístiques per dissuadir-los de fer Batxillerat, amb una rebaixa conseqüent de les expectatives acadèmiques basada quasi exclusivament en les mancances idiomàtiques. Un educador i orientador de l'Escola de Vida ens explicava, en aquest sentit, com la filla d'una alumna seva es mostrava molt convençuda de fer Batxillerat, però el professorat li aconsellava que optés per un cicle formatiu per la qüestió de l'idioma, sense contemplar la possibilitat que dediqués un curs a consolidar-lo per poder mantenir la seva aspiració i matricular-se a Batxillerat a continuació. La noia, però, reafirmava la seva voluntat de cursar el Batxillerat de Ciències de la Salut, i davant d'això el professional es preguntava si no tindria dret a intentar-ho, tot assumint el risc d'equivocar-se. La seva crítica apuntava a una concepció més academicista que no pas pragmàtica o comunicativa de l'idioma, com detallarem al segon bloc de l'informe. Una altra crítica en aquest àmbit, amb implicacions sobretot de caire simbòlic, fa referència a la manca de reconeixement de les habilitats lingüístiques de l'alumnat que no parla o no parla bé el castellà o català, però que pot tenir més de dos idiomes materns, o dominar-ne varis des del país d'origen. És el cas, per exemple, del Modou, jove gambià participant a un programa d'AEMA, que entén en diferents graus fins a sis idiomes, a més de llegir en àrab:

- “¿Cuántos idiomas hablas?”
- Mi idioma es fula, poco de English pero no mucho. Wolof también hablo. Un poco de francés también en la carretera te vas a hablar francés al salir de Gambia para viajar vas a estar en Malí, Senegal, que vas pasar Marruecos. Mandenka hablo, pero no mucho. Español. Catalán un poco. No conozco mucho, pero intento de hablar poco a poco.”

En el pitjor dels casos, les dificultats lingüístiques poden acabar determinant el fracàs escolar de l'alumnat nouvingut, o la seva desvinculació dels ensenyaments postobligatoris, com ens indicaven responsables de la Regidoria d'Educació en referència a l'abandonament dels cicles formatius de grau mig. Un cop en l'àmbit laboral, tanmateix, els joves poden continuar ensopegant amb dificultats derivades de la seva manca de competència lingüística, fet que els pot portar a entendre la seva importància a curt termini, per millorar el seu exercici laboral, i també a mig termini, per poder aspirar a una millor situació. Així ho il·lustren les paraules d'en Mahmoud, que treballa com a ajudant de cuina alhora que fa un curs de castellà a l'Escola de Vida i altres cursos més esporàdics de capacitació en oficis:

“Si estoy en trabajo, hay cosas que me explican y no entiendo mucho Y nosotros pensamos también qué si no entienden mucho el castellano, si van a trabajar, van a pedir algo que a uno le gusta Y tú también no entiendes tan bien lo que han dicho cuáles, cuáles Me va a molestar mucho, ¿sabes? Entonces eso me motivó mucho para estudiar, saber más cosas y entender muchas cosas. Después, para intentar hacer más trabajo y construir tu vida normal.”

Per suposat, en altres casos, i particularment en el de joves adults que en arribar a Catalunya o Espanya inicien directament la cerca d'un lloc de feina, les dificultats lingüístiques constitueixen un desavantatge de partida per a la inserció laboral. Així ho ha viscut en Walid, alumne de l'Escola de Vida que es troba a l'atur després d'haver hagut de desplaçar-se a treballar a un poble de Lleida:

“Tengo papeles, pero no hay trabajo, porque no tengo lengua, no tengo idioma, por eso es muy difícil. Si no tienes suerte, si no tienes lengua, es muy difícil vivir aquí. Por eso hace unos meses, casi medio año, estoy estudiando español aquí. Y bueno, ahora estoy mejor.”

Un tret diferencial que cal tenir en compte seria el dels joves nouvinguts que procedeixen de països hispanoparlants, i que, per tant, tenen plena competència en castellà, però no en català. Segons explicava un tècnic del Servei de Primera Acollida, alguns joves llatinoamericans es mostren sorpresos en arribar per la presència del català. Però també els joves arribats molt petits a Catalunya, o fins i tot els nascuts aquí de famílies migrades, poden patir les mancances derivades d'haver crescut en entorns molt poc exposats al català, la qual cosa els pot fer percebre'l com una dificultat. Era el cas de la Nicole, alumna de l'Escola de Persones Adultes Sanfeliu i escolaritzada des del principi a Catalunya: “En mi casa no lo hablamos. Es muy difícil, porque la lengua natal es el español, y el catalán si lo hablo no me van a entender”. Així doncs, aquesta percepció del català com a obstacle és en part atribuïble a la seva aparent manca d'utilitat, el seu limitat ús social en certs entorns. En aquest sentit, una tècnica de joventut assenyalava com l'avantatge inicial dels joves llatinoamericans pel fet de saber castellà se'ls pot “girar en contra” perquè no perceben la necessitat de fer un esforç amb el català, atès que “es pot viure en castellà”. La segregació escolar present a la ciutat de L'Hospitalet, i que no necessàriament és tan acusada en altres zones de la geografia catalana, pot agreujar aquestes dinàmiques. Per recolzar el seu argument, la tècnica de joventut aportava l'exemple d'un jove colombià amb qui havia tractat. Abans d'arribar a L'Hospitalet, el noi havia passat una temporada en algun indret més rural, i allà havia percebut més clarament la necessitat i utilitat d'aprendre el català no sentir-se exclòs. A més, el fet que les persones que tenen altres llengües maternes mostrin en general millor disposició a aprendre el català també reforçaria aquesta idea, segons la mateixa professional. Així sembla confirmar-ho l'experiència de la Mayuri, alumna de 3r d'ESO arribada de l'Índia amb 5 anys d'edat, qui diu obtenir millores qualificacions en català que no pas en castellà. Tot i així, no se sent prou còmoda fent ús del

català en situacions quotidianes, tant a casa com al barri: “Trato de hablar en catalán con mi hermano para que pueda practicar, pero no funciona. También intento hablarlo cuando voy a comprar, aunque me da mucha vergüenza”.

Altres joves entrevistats, tanmateix, conceben el català en termes molt diferents, més aviat com una oportunitat, i el seu aprenentatge s'inclou dins les seves estratègies per accedir a més oportunitats futures. Així, per exemple, la Jenny, alumna de l'Escola de Vida que va arribar a l'Hospitalet ja com a jove adulta i amb un títol universitari, ha identificat el requeriment del català com un requisit per accedir a les ofertes laborals més atractives, i no ha dubtat a matricular-se al Centre de Normalització Lingüística per adquirir la llengua i poder acreditar el seu coneixement. O el cas del Jorge, participant del programa InserJove que considera el català com un factor que et pot atorgar més oportunitats laborals en el sentit que en moltes feines és un requisit indispensables.

També sembla haver-hi una especificitat, un cert avantatge, en el cas de l'alumnat procedent de països indostànics qui, en moltes ocasions, arriben a Catalunya amb un coneixement avançat de l'anglès. Aquest coneixement els permet comunicar-se amb certa fluïdesa amb el professorat dels centres, i també amb alguns companys i companyes que tenen un bon domini d'aquesta llengua. Ho explicava la Sabitri, alumna de 4t d'ESO de l'Institut Pedraforca, que va arribar a l'Hospitalet a 4t de Primària amb un nivell d'anglès que equival al que al sistema educatiu català no s'assoleix fins a 2n d'ESO:

“Aquí [cuando llegué] bien, porque tenía una amiga de India y una de Pakistán, por tanto, no tenía tantas dificultades, y me podía relacionar con algunos profes y algunos niños que también hablaban inglés, por tanto era como normal.”

El suport lingüístic per als i les joves nouvingudes a l'educació formal, consistent sobretot a la seva incorporació a les aules d'acollida a les escoles i instituts, és generalment percebut com molt beneficiós tant per l'alumnat com pels professionals, però també s'assenyalen algunes de les seves limitacions. Ho vàiem durant la conversa que van mantenir un grup de noies estudiants de 3r d'ESO a l'Institut Eduard Fontserè:

- “Patricia: Yo no tengo dificultad con la lengua, pero mucha gente sí que la tiene.
- Ainara: En este instituto la mayor parte de alumnos son latinos, y hablamos español en todas las clases. El catalán no se habla, solamente con los profesores, o cuando es obligatorio.
- Patricia: Tampoco nos ayudan mucho a mejorar la lengua.
- *¿Os ofrecen algún apoyo?*
- Ainara: Los que acaban de llegar, van al aula d'acollida.
- *¿Alguna de las que estáis aquí ha ido al aula d'acollida?*
- Paula: El primer año fui, a mí sí me enseñaron. Pero ya en segundo, que lo necesitaba más, me salí porque no me enseñaban.”

A diferència del que expressa aquí la Paula, hi ha també alumnat que reclama un reforç de català més enllà del que els ofereix l'aula d'acollida. Davant d'això, expressat per exemple per un alumne de 3r d'ESO d'origen nigerià, una orientadora de l'Institut Eduard Fontserè recordava la normativa de les aules d'acollida, segons la qual es pot acollir a aquest recurs l'alumnat que fa màxim dos anys que s'ha incorporat al sistema educatiu, o tres en el cas de l'alumnat que parla llengües no romàniques. Més enllà d'això, i un cop passats els 16 anys, cal anar a cercar recursos fora de l'ensenyament reglat, com

pot ser l'Escola de Vida pel que fa a cursos de castellà, o el Centre de Normalització Lingüística per millorar el català. Sovint, com dèiem, aquest complement resulta clau per poder accedir amb garanties a l'ensenyament postobligatori, un complement però que queda lluny d'oferir-se de manera universal.

Dins la problemàtica del factor lingüístic, i de manera creixent segons alguns dels professionals entrevistats, es donen casos de joves que arriben a Catalunya amb una alfabetització molt feble en la seva llengua materna, o fins i tot analfabets. La coordinadora de l'Escola de Vida Les Planes-La Florida assenyalava com la seva entitat és l'única que atén aquest tipus de perfil a tota la ciutat de l'Hospitalet.

Un altre element que convé tenir en compte és la dificultat que el professorat té per detectar dificultats d'aprenentatge en el cas de l'alumnat que no té un coneixement suficient del català i el castellà. L'adquisició d'aquestes llengües esdevé, doncs, un pas previ per poder identificar l'alumnat a qui li cal un diagnòstic i algun tipus d'intervenció per atendre la seva diversitat, segons ens indicava una orientadora de l'Institut Pedraforca. Tot sovint, mentre l'alumne es troba aprenent la llengua, la dificultat no es fa evident, fet que resulta en un retard del diagnòstic fins les darreries de l'ensenyament obligatori, i que acaba perjudicant greument la seva trajectòria acadèmica.

Finalment, i com complement de tots els elements identificats al llarg d'aquest apartat, cal afegir que les dificultats lingüístiques dels pares i mares també poden redundar en més dificultats per als fills i filles, atès que, fins i tot en els casos de famílies amb bones qualificacions acadèmiques, la barrera idiomàtica pot impedir l'acompanyament a casa de l'estudi i els deures dels joves. Ho relatava així la Mayuri, alumna de 3r de l'Institut Pedraforca, tot posant èmfasi en com ella té intenció de revertir aquest desavantatge de cara al seu germà petit:

- “Mayuri: A mí desde que era pequeña nadie me ha ayudado, porque a mis padres les cuesta un poco el español, así que me las he tenido que apañar, y creo que tendré que seguir así, pero ahora tengo más ayuda de los profes, y también quiero mejorar para ayudar a mi hermano, para que tenga ayuda.
- *¿Qué tal le va a él?*
- Mayuri: Regular, tampoco tan mal. Va bien, pero con menos estrés que yo.”

Com es pot veure, “l'estrés” de la Mayuri, esmentat repetidament al llarg de tota la conversa, es refereix aquí no pas a les seves pròpies dificultats lingüístiques, àmpliament superades des que va arribar a l'Hospitalet i va ser escolaritzada, amb un bon rendiment escolar des d'aleshores, sinó a les dels adults de casa seva.

3.7. DISCRIMINACIÓ RACISTA O PER MOTIUS CULTURALS

En diferents moments de la recerca de camp amb els i les joves ha sortit a la llum l'experiència del racisme a l'escola, fins i tot de l'assetjament contra l'alumnat migrant, com a factor que dificulta la seva trajectòria educativa. Això no significa, en cap cas, que aquesta sigui l'experiència de la totalitat dels i les joves participants, o que els centres educatius siguin caracteritzats unànimement com a espais caracteritzats pel racisme. Així, per exemple, alguns testimonis es mostraven especialment satisfets de com els seus centres fomenten la integració i bon rendiment de l'alumnat. És el cas de la Chaimae, alumna de 4t d'ESO, menor tutelada per la Generalitat arribada del Marroc als 15 anys, qui

descriu l'institut on estudia com un lloc que la fa sentir bé, justament per la diversitat d'orígens i l'actitud respectuosa d'alumnat i professorat:

“Aquí hay una diversidad que no hay en otros institutos. Yo estoy buscando que haya gente marroquí. Sentía que me iba a integrar fácilmente. Me acuerdo mi primer día y escucho gente hablar árabe detrás de mí, y me he sentido contenta. Siempre me han ayudado los marroquíes de mi clase. Ha ido bien.”

Per ella, el fet de ser musulmana no li ha suposat cap problema:

“Por eso quería yo este instituto. Porque a la gente de aquí les da igual como seas. La primera cosa que la gente ve de ti no es tu color de piel, o de dónde eres. A los alumnos de aquí les da igual, porque casi todos somos de fuera. Estamos en Hospitalet. Mi mejor amiga es marroquí, otra es de Ecuador, y muchas de mis amigas son colombianas; mi mejor amigo es dominicano.”

Parlant del racisme a la societat en general, diu que una vegada, fora del centre, una dona li va dir ‘puta mora, sin papeles’, a la qual cosa ella va respondre: “Soy mora, estoy sin papeles, pero puta no soy. Yo estoy orgullosa de ser marroquí”. Tanmateix, sí que li genera conflicte fer públic a l'institut que viu en un centre d'acollida (CREA), justament pels prejudicis que això comporta:

“Aquí cuando dices que eres MENA [Menor extranjero no acompañado] tienen muchos prejuicios. Soy MENA, pero no soy una delincuente, o voy a acabar en la cárcel. Una vez había una chica que era de mi centro y que iba conmigo a la ‘aula de acogida’ y que ha dicho a otras chicas que yo también soy de su centro. Entonces, empezaron a decirme, ‘sin papas, sin papas’. Y se me dolió. Por eso no quiero contar mi vida.”

La Chaimae agraeix, en aquest sentit, la discreció per part dels professionals del centre, que han mantingut una actitud sempre respectuosa amb la seva situació. L'únic que la fa sentir malament és quan, de vegades, sent que produeix llàstima, perquè no vol ser tractada diferent.

En alguns dels casos en què els joves diuen no haver patit situacions de discriminació, ho associen a una qüestió personal, gairebé de responsabilitat pròpia. Així, l'Aksil, un menor que va arribar sol, parlava en aquests termes en dos moments diferents de l'entrevista de la seva experiència al centre de menors i al PFI que va estudiar:

- *¿Y qué tal en el centro?*
- Aksil: Bien. Depende de la persona. Porque si eres un menor que sale a hacer tonterías y todo, claro que vas a sentir mal. Pero me la ha pasado muy bien.
- *¿Qué tal la relación con los profesores [del PFI que había estudiado]?*
- Aksil: Bien. Es lo que te he dicho antes. Todo es depende de ti. Para mi muy bien. Nunca he encontrado un fallo o un problema. Siempre bien.

Un company seu, l'Abdil², reitera aquesta sensació de no haver patit discriminació en la seva interacció amb el sistema educatiu:

- “¿Has tenido alguna vez algún problema en el PFI o ahora de que te traten diferente?”
- No. Nunca, eran muy buenas profesoras. No había ninguna racista. En el cole no. Aquí tampoco. Siempre me ayudan. Me hablan contento siempre, que no parece.”

Altres joves sí que copsen certs comentaris i discursos que es donen en el marc escolar i que titllen de racistes. Aquests comentaris poden arribar a tenir conseqüències en la salut mental dels i les joves així, com en la vinculació educativa i la percepció de la pròpia cultura d'origen, com va sorgir al grup focal mixte d'alumnes de 4t de l'ESO portat a terme a l'Institut Bisbe Berenguer:

- “Danna: Aquí como que depende, hay como... espera, que no quiero decir la palabra. Pero un poco de racismo. Porque... cuando llegué y ahora mismo, a mí no, pero a compañeros de clase le llaman panchito, que no sé qué. Esas cositas. Es lo de siempre. Siempre ha estado esa palabra *panchito*. O a esta [assenyala a la Nadia] ‘mora’. [Riuen]
- Nadia: A veces en clase se escucha que alguna gente se mete con tu país o con la comida que come.
- Danna: comes paloma... [riuen]. Pero es muy seguido.
- Nadia: Sí, lo utilizan... estas descutiendo y su argumento para discutir, es decir ‘cállate, que tú comes paloma’. [és quelcom que els hi diuen al peruans] [...]
- Fatima: Hay gente que también... No sé, hay típico grupo de clase que no le cae bien alguien y en vez de meterse con él, por ejemplo, por algo general, que cualquiera podría cometer, se meten con él por el país o por una religión o por lo que sea. Entonces claro, eso es... falta de personalidad, no sé.
- ¿Qué consecuencias tiene para quien recibe estos comentarios?
- Fatima: Atacar a gente débil que, por ejemplo, se va a tomar cualquier cosa a pecho. Hay gente que no le va a importar tanto... pero hay gente que le importan los comentarios de la gente y que por eso puede, no sé... caer en depresión o lo que sea. Hay gente que lo soporta y hay gente que no.
- ¿Y creéis que puede tener algún efecto en los estudios?
- Nadia: Pues sí...
- Sebastian: En no querer venir acá, porque se sienten mal.
- Nadia: Encima se lo dicen a gente que saben que se van a quedar callados. Y que no les van a responder. Y también hacen que esa gente, luego, se avergüence de sus orígenes. Y está en clase y niega pues sus cosas porque les hace avergonzarse de lo que son.”

² Convé afegir, en tot cas, que els perfils d'aquests dos nois, l'Aksil i l'Abdil, presenten particularitats: d'una banda, han patit viatges migratoris molt complexes i han arribat a L'Hospitalet amb un nivell de maduresa i responsabilitat molt alt. De l'altra, han estat seleccionats pels seus educadors com els casos que consideren de més èxit educatiu.

Aquestes dinàmiques racistes es donen entre grups de diferents orígens. Sovint, els grups majoritaris acaben fent comentaris a joves que es troben més sols o no formen part d'un grup tan consolidat, com poden ser els alumnes d'origen subsaharià o pakistanès. Hi ha comentaris que acostumen a fer-se en idiomes que no són ni el català ni el castellà, de manera que les persones que no coneixen l'idioma no comprenen què els estan dient, com ens compartia la Danna, estudiant de 4t d'ESO de l'Institut Bisbe Berenguer:

“Más se meten con la gente recién llegada. Este año hubo mucha gente iraní, así que no hablan como español y tienen que hablarles en inglés. Pues esa gente, peor la pasan. Gracias a Dios yo sé hablar castellano, me puedo comunicar bien. Pero supongo que la gente que tiene que venir aquí y hablar en inglés, encima se rien de ellos, hablan 'jijijiji' por detrás, tú no sabes lo que están diciendo, porque no les entienden.”

També hem recollit com algunes noies musulmanes que fan ús del vel islàmic reben crítiques per aquest fet, i esdevenen i víctimes de prejudicis. Per exemple, la Nabila, estudiant de 4t d'ESO i filla d'una alumna de l'Escola de Vida, explica que en el moment que es va posar el vel, a 1r d'ESO, va patir el rebuig dels companys, cosa que no havia sentit els anys anteriors, des que va arribar a finals de 3r Primària:

“Ha sido un poco difícil la experiencia al principio, pero luego ya una se acostumbra y ya está. A mí me gustaría que la gente sea más flexible y que no se encierre en ella, de que no quiero un inmigrante conmigo. Es lo único que a mí me pareció que cuesta un poco. Hay gente que no les gusta que estés cerca. Y que les cuesta bastante tiempo, luego ya te van aceptando un poquito. Pero siempre hay la imagen de que eres de otro país y eres diferente. Y te empiezan a decir, sí, claro, tú vas en mula, te subes a camellos, en el Sahara, aunque en realidad no es así. O que tú has venido desde allí hasta aquí en un camello. ¿Perdón? [ríe] ¿Cómo voy a venir en un camello? Comentarios tipo... O que tú eres calva, por llevar un pañuelo. No me gustan ese tipo de comentarios que me han hecho muchas veces. Pero yo creo que también es por inmadurez. Porque son pequeños. Pero eso hace que la gente crezca con un poco de racismo. Está bien, vamos madurando poco a poco, pero me gustaría que los educadores cuiden más esos comentarios. Para que no crezcan con esa mentalidad, porque todos somos iguales. Porque una persona que es de aquí y va a Marruecos, no le van a tratar de esa manera. Lo he visto con mis ojos. Gente de aquí ha ido a Marruecos y le trataban mejor incluso que entre ellos. Pero no sé...”

La pròpia Nabila augura que el seu germà, que cursa 15, no tindrà les mateixes dificultats que ella, en part perquè està adquirint les llengües catalana i castellana des del principi, però també perquè, en ser un noi, no portarà mocador i per tant el fet que sigui religiós no serà tan evident. Veiem, en aquest cas, com els prejudicis racistes interseccionen amb altres eixos de desigualtat, com pot ser el gènere, que abordarem més monogràficament en el proper apartat.

En tot cas, hem recollit també valoracions positives de com des de l'escola es reacciona davant les pràctiques racistes i discriminatòries. Tornant al cas de la Nabila, es mostrava satisfeta de com el professorat va actuar quan va rebre insults motivats per la seva confessió musulmana:

“Una vez, por ejemplo, me insultaron. No, básicamente me insultaron un poco por parte de religión. Y pues yo se lo dije a mi tutor, en este mismo curso, y pues él me ayudó, todo lo contrario. Le puso un parte al niño, y pues se enfadaron y tal, y pues le llevaron como tipo para hacerle preguntas, por si hace *bullying* o algo así. Y pues ha sido un tratamiento, digamos que, pues, han hecho mucho esfuerzo. Y pues sí, ha sido muy muy considerado. Lo que me parece es que los profesores no tienen nada que ver. Los profesores nunca me han dicho nada, ni nada, nada.”

Tot i així, li preocupen les actituds racistes entre els companys, i creu que cal continuar treballant per evitar que es normalitzin:

“Por parte de compañeros, amigos y todo eso, sí que estoy encontrando dificultades. A muchas amigas les ha pasado también. Yo creo que a la gente no les gusta aceptar a alguien nuevo. Y por el idioma también, como no entiende el idioma, aprovechan para reírse o para hacer bromas, cosa que no mola mucho, la verdad. El *bullying*, te molestan, te ponen apodos...”

Alhora, son també recorrents els comentaris fets per nois i noies de tots els instituts participants a l'estudi que apunten a una certa sobredimensió de les implicacions del llenguatge racista que en ocasions s'escolta dins dels centres. Per a alguns, comunicar-se amb termes i estereotips basats en l'origen nacional, tot posant sobrenoms o fent bromes, no necessàriament ha de considerar-se una ofensa, sinó que tot sovint correspon a actituds més juganeres pròpies de l'adolescència. Els alumnes de 3r d'ESO de l'Institut Pedraforca ho expressaven així:

- “¿Hay buen ambiente en el instituto, o hay muchos conflictos?”
- Mehda: Un poquito de conflictos, hay muchas amonestaciones...
- ¿Amonestaciones por qué?, ¿por el uso del móvil?
- Todos: Nooo.
- Mayuri: Tienen portátiles ya, para qué el móvil... [Ríen]
- Gabriel: La mayoría de amonestaciones son por conflictos entre compañeros.
- Unai: Pero es que a lo mejor hay gente que se habla así entre ellos y no les molesta ni nada, pero el profesor lo ve como una ofensa. Y entonces es cuando ponen la amonestación.”

En tot cas, la incidència de les actituds racistes es troba també entre les preocupacions dels pares i mares. Ho assenyalava un professor i orientador de l'Escola de Vida, qui ha copsat com les seves alumnes, mares d'infants ja nascuts aquí i escolaritzats des del principi, continuen percebent els desavantatges amb què es troben els seus fills i filles: “Jo crec que el racisme és una gran preocupació, jo penso, dels fills i filles de persones migrades. Que son tractades com a migrants quan no ho son.”

Així mateix, alguns dels professionals que treballen amb joves conceptualitzen la condició migrada, junt amb les diferències culturals que comporta, com un element de desavantatge. En paraules d'una educadora del programa InserJove de l'Associació Itaca:

“Veo que no tienen la misma facilidad que tenemos nosotros que hemos vivido aquí y nuestras familias también han nacido aquí. Distintos hándicaps, primero la cultura, mucha diferencia, por mucho que queramos trabajar, de forma integrada, la diversidad, es una barrera que cuesta traspasar.”

Encara que no es poden caracteritzar com a pràctiques racistes, les reflexions d'algunes professionals entrevistades apunten a que **l'escola pot no estar acomodant prou certes pràctiques per part d'alguns grups d'alumnes** com seria el de l'alumnat amb creences religioses que segueixen calendaritzacions diferents de la cristiana, al voltant de la qual s'organitza encara el calendari escolar. En general a Catalunya encara no hi ha processos establerts que permetin acomodar les seves pràctiques religioses, com portar a terme del dejuni durant el Ramadà, la qual cosa pot tenir efectes sobre el rendiment escolar d'aquest alumnat i portar a processos de desvinculació en sentir que l'escola no representa ni acomoda les seves realitats com són conscients des del programa Tasta Oficis de l'associació JAPI:

“Al febrer o així es va ajuntar el tema de la qüestió del Ramada, que no menjaven res amb un començament de situació, per allò de màxima frustració, un shock cultural i de dol migratori màxim, on hi havia molt de rebuig cap a fer les classes perquè hi havia una idea molt clara de 'he vingut aquí a treballar' [...] I aquesta frustració, desgana, no voler venir i estar a classe i no voler fer res, alterar una mica el to de la veu, penseu que no menjaven res... ha estat dur.”

Hi ha, en definitiva, una consciència clara entre tots els actors implicats dels desavantatges i discriminacions que pateix el jovent d'origen migrant a l'hora de desenvolupar a Catalunya les seves trajectòries tant formatives com vitals. Això inclou, per exemple, les experiències discriminatòries patides pels joves i les seves famílies en àmbits com el de l'accés a l'habitatge, on per exemple els joves no acompanyats ensopeguen amb dificultats encara més pronunciades, no només per motius econòmics, sinó també a causa del funcionament estructuralment racista del mercat immobiliari. Per aquest motiu, es veuen forçats a llogar habitacions de persones conegudes, amb la conseqüent inestabilitat i manca d'intimitat i confort, en situacions poc propícies per l'establiment de vincles i rutines quotidianes, o a ocupar habitatges, posant en risc el seu estatus migratori, com ens explicava l'Aksil fent referència a uns amics seus que es troben ocupant a Rubí. Així mateix, els i les joves es mostren també conscients de l'exposició a pràctiques racistes en el món laboral. Per exemple, en Walid, alumne d'origen marroquí de l'Escola de Vida que porta mesos sense feina, atribueix la seva situació a les actituds racistes amb què es valoren les seves sol·licituds, alhora que es queixa, més en general, de com tot esdeveniment negatiu que es produeix a la ciutat s'atribueix als “moros”. Per la seva banda, la Nabila, alumna de 4t d'ESO que encara veu molt lluny el moment de sortir al mercat laboral i que de moment està centrada en encarar el repte de curar el Batxillerat, es manté tanmateix molt atenta als testimonis, alguns directes i d'altres vistos a les xarxes socials, de dones musulmanes que han de fer front a prejudicis per accedir a la feina. En aquest sentit, feia referència a conegudes seves que treballen en hospitals i que es veuen obligades a treure's el vel durant la jornada laboral, tot expressant la seva incomprensió cap a aquest requeriment.

Finalment, encara que de manera només esporàdica i entre línies, del material recollit per a aquest estudi ha aflorat la qüestió de la manca de referents per al jovent d'origen migrant. Si bé són cada cop més abundants els exemples de persones migrades que estan tenint èxit en àmbits com el de la música –amb el cas destacat del cantant Morad, antic veí del barri de La Florida– o l'esport, els i les joves

entrevistades rarament poden emmirallar-se en persones d'origen estranger que hagin assolit èxits educatius conduents a professions ben valorades. L'escassetat de persones amb perfil migrant entre els i les professionals que treballen amb joves, amb algunes excepcions de moment més presents en entitats de lleure i del tercer sector que no pas en els centres educatius reglats o l'administració pública, és sens dubte un factor més d'aquesta manca de referents que dificulta la projecció dels i les joves cap a trajectòries educatives satisfactòries.

Lligat amb això, sorgeix la qüestió de la manca de connexió històrica entre experiències migratòries. En aquest sentit, des d'algunes de les entitats entrevistades es va detectar la potencial importància de la relació entre processos migratoris anteriors i actuals a l'Estat espanyol, per generar vincles entre els joves migrants d'avui i els de generacions anteriors. Per exemple, des del programa InserJove de l'Associació Educativa Itaca han posat en marxa un programa basat en aquesta experiència compartida:

“Ahora también, esto es una novedad, hemos añadido el APS, servicio comunitario, en InserJove y vamos a hacer un servicio comunitario intergeneracional. Vamos a hacer historias de vida de aquí de la gente del Casal de Gent Gran y la residencia Collblanc con los jóvenes que tenemos en InserJove. Hacer parejas lingüísticas entre personas mayores y jóvenes y que hagan historias de vida, así crean un producto, un libro para que tengan esa experiencia que ya hemos ido probando durante este año con otro proyecto que es comunitario. Ya tienen contacto con personas mayores, vinieron, hicimos el primer contacto y vimos que funcionaba muy bien. Había muchas cosas que se explicaban en común. [...] Esas historias de migración, les hace tener un vínculo entre unos y otros y se establecen relaciones muy bonitas y hemos dicho vamos a probar qué tal va.”

3.8. GÈNERE

Primer de tot, convé posar de relleu que la variable gènere no sempre emergeix espontàniament en els testimonis i experiències de les persones entrevistades en aquest estudi, tant pel que fa a l'alumnat com als i les professionals. Tanmateix, quan la pregunta sobre les possibles desigualtats de gènere es formula de manera més explícita, apareixen aspectes interessants que apuntem a continuació. Alguns d'ells, però, no necessàriament seran específics de l'alumnat d'origen migrant, però en tot cas val la pena recollir-los tot explicitant el seu context.

En primer lloc, algunes noies que es troben cursant 3r de l'ESO a l'Institut Eduard Fontserè, i amb qui vam organitzar un grup focal no mixte, observen comportaments diferents entre nois i noies a l'aula que perjudiquen específicament les noies. Es refereixen a alguns comportaments disruptius dels nois que dificulten, si no impossibiliten, la participació a classe, i interrompen l'aprenentatge. Expressen un desig de major aprofitament de les classes i d'un espai més gran per expressar-se lliurement:

- *“¿Qué dificultades habéis encontrado en la ESO?”*
- Ainara. La libertad de expresión. Personalmente siento que en las clases no puedes decir tu opinión sincera, porque los alumnos te van a criticar.
- Patricia. Creo que eso no es por el instituto, es por el ambiente.

- Ainara. Sí, porque los profesores son buenos, pero los alumnos te critican y no te sientes con confianza.
- Patricia. Por ejemplo, cuando haces una aportación en clase o cuando respondes a una pregunta, dicen: 'puedes callarte ya, eres una pesada, sabelotodo'.
- Ainara. Hay personas que quieren esforzarse y no los dejan. Nos van a decir cosas.
- Patricia. Y a veces te dicen cosas que te dejan tocada.
- Ainara. Sí, y puedes decir que no te afectan, pero sí te afectan.
- *Y eso, ¿hace que participéis menos?*
- Ainara. Sí.
- *¿Chicos y chicas por igual?*
- Ainara. Las chicas, sobre todo. A los chicos les da igual. Les dicen, pero les da igual.
- *¿Son los chicos quienes hacen los comentarios?*
- Patricia. Sí, son demasiado expresivos y eso a veces no es muy bueno para nosotras. No saben controlar los comentarios o el tipo de bromas que hacen.
- Ainara. Y no es bueno para ellos, tampoco. Porque dicen algo y sus amigos se burlan. En la hora de lectura, si leen un poco mal o hacen un fallo, todos se burlan.
- Patricia. Los chicos suelen liarla mucho, y eso evita que el profesor pueda explicar las cosas. Hace que los profes se enfaden, hace que perdamos clase...
- Ainara. La mayoría que no hablan son chicas en nuestra clase.
- Patricia. Los chicos todos hablan, lamentablemente.
- *¿Y qué hacen los profes?*
- Ainara. Lo intentan, pero los alumnos no colaboran. Los profes piensan que las incidencias o las expulsiones los van a hacer cambiar. Pero es peor. Se van dos días y vuelven igual, o peor, y como ya los han expulsado antes, ya no se preocupan ('dos días de vacaciones, ¡qué bien!'). [...] Eso de mezclarnos a todos no lo veo bien... no todos tenemos las mismas capacidades para escuchar. Hay gente que se centra mucho más y hay gente que le da completamente igual, y eso hace que te distraigas, no aprendas, dejes de aprender cosas que te servirán en un futuro."

Per la seva banda, el professorat també observa sovint el pes de la variable gènere en la generació de les dinàmiques de classe i les actituds de l'alumnat cap a l'institut. Per exemple, a l'Institut Pedraforca, ens explicaven que enguany es dona la circumstància que a 3r d'ESO hi ha molt predomini de nois, i això sembla repercutir en l'ambient de classe, menys propici per l'estudi. Una orientadora del mateix institut manifestava que: "Normalment, pel que he vist aquí, veiem noies molt aplicades als estudis, molt més aplicades que nois".

A banda d'aquestes disposicions i actituds diferenciades cap a l'estudi, el material recollit també apunta a possibles interseccions entre el gènere, les pràctiques culturals i les trajectòries educatives dels nois i noies d'origen migrant. D'una banda, alguns/es professionals observen actituds específiques entre les noies musulmanes, qui, tot i projectar-se en els estudis, descarten carreres més llargues (ex. medicina) preveient que s'hauran de casar joves. Tanmateix, algunes ja estan inserides en l'àmbit laboral, cosa que pot assenyalar una diferència respecte les generacions anteriors. Així ho explicava un membre de l'equip directiu de l'Institut Bisbe Berenguer:

“Sí que tenim casos de noies àrabs, bones alumnes, que diuen: ‘he de treure’m el grau i no faré medicina, perquè sé que medicina són 6, 7, 8 anys i igual no arribaré a acabar-ho, perquè m’hauré de casar abans i hauré d’acabar’. I en canvi, casos concrets: ‘vaig a fer podologia que segur que en 4 anys acabo i igual ja puc començar a treballar i em deixaran treballar’. Tenim una noia que va decidir fer odontologia i va acabar l’any passat, i està treballant en dues clíniques. Però encara està amb el ‘ai, ai, ai, ui, ui, ui’ de que en qualsevol moment ‘mons pares decideixen que tal...’. El que passa és que ara estan veient que està portant un bon sou a la família. Això és l’única cosa que els hi pot frenar: noies de cultura àrab que tenen clar que potser arribarà un moment en el qual hauran de reconduir la seva vida cap a la vida matrimonial. I això els genera incertesa. És l’únic biaix de gènere que observo.”

Coincidia també a assenyalar-ho una orientadora de l’Institut Pedraforca:

“Veus noies molt potents i que han de deixar els estudis o que ja se’ls hi acaba. O elles mateixes ja et diuen que el seu projecte de vida és la família. O ja a Batxillerat alguna que s’ha de casar, o ja... I doncs aquí com que això ja s’acaba, i això no passaria amb els nois.”

Aquesta mateixa professional descrivia les expectatives contradictòries amb què es troben sovint les noies: d’una banda les de les famílies i l’entorn social, i, de l’altra, les del professorat:

“Jo a vegades intento pensar i dic, ostres, com ha de ser, no?, que aquí tot el treball que intentem fer per enfortir les dones, les nenes... I després, en el teu entorn, ja fins i tot hi ha famílies que vigilen, no? Entre ells, que veus que ja en seguida... Entre ells ja es diuen ‘haram’.”

A banda de la projecció i durada de les trajectòries, algunes de les experiències recollides apunten també a una major exposició de les noies, en particular les noies musulmanes, a actituds discriminatòries. Així ho havia viscut la Nabila, estudiant de 4t d’ESO, qui preveu pel seu germà, encara a l’etapa d’Educació Infantil, menys dificultats que les patides per ella per sentir-se acceptat a classe, atès que, encara que “sigui religiós”, no portarà mocador, i per tant no incorporarà un element distintiu de manera permanent.

En ocasions, com assenyala una tècnica de joventut, les noies es resisteixen a assumir el rol que se’ls atribueix des de la família, tot afirmant la seva voluntat de continuar els seus estudis i desenvolupar una professió en el futur. Tanmateix, moltes d’elles –i això no només inclou les famílies de religió musulmana– es poden trobar entrebancs que no només tenen a veure amb les expectatives, sinó que també són de caire material. En son exemple les responsabilitats de tenir cura dels germans i germanes petites, com assenyala una orientadora de l’Institut Pedraforca:

“Sí que hi ha famílies que les noies cuiden els germans, per exemple, i no poden venir. I nosaltres, amb això sí que fem un treball, perquè això no sigui així, eh?, amb la família. Però també hi ha nois, eh?, que els hi toca per ser el gran... Estar més amb els germans, sí.”

Com es veu en aquesta cita, les diferents expectatives i responsabilitats poden variar segons el gènere, encara que la cura dels germans no sigui competència exclusiva de les noies en tots els casos. A mida que les noies es van fent més grans sí que poden haver d’assumir aquestes responsabilitats de manera més distintiva, com explicava una educadora del programa InserJove, dirigit a joves majors de 16 anys:

“No pueden llegar a casa y ponerse a estudiar porque tienen que estar cuidando de sus hermanos. Yo puedo tener mi espacio para estudiar, hacer mis deberes, para eso también estamos nosotros aquí, para poder darles ese espacio y que no tengan que hacer ese cuidado sobre todo las chicas. Cuando son jóvenes, de 12 a 16, no se nota tanto, en InserJove de 16 a 30 aquí las que son chicas cuesta mucho más que se reenganchen, que quieran volver a estudiar. Tienen otras responsabilidades mucho más grandes que no dependen de ellas y que tienen que hacer.”

El fet que els pares no estiguin presents pot augmentar l'atribució de tasques de cures cap a les filles, sobretot quan la resta de germans són nois. La Roxana, una jove de 23 anys nascuda a Bolívia, participant del programa InserJove, exposava que ella ha hagut de compaginar les tasques domèstiques, de cura dels germans i els estudis:

“Yo en Bolivia, digamos, vivía sola con mi hermano menor y con mi hermano mayor [...] era súper complicado para para mí, porque no tenía apoyo de mi hermano mayor y yo tenía que llegar o despertar temprano para cocinar. Y ir a estudiar y todo porque no estaba con mi madre ni con mi padre [...] Y mi hermano menor era súper apegado también a mí porque es que es, no sé. Siempre he sido independiente en el modo de estudio y no pedí ayuda a mi hermano mayor. Siempre yo solucionaba y mi hermano menor siempre me pedía mi ayuda, me decía: "Ay, ¿qué es esto y cómo es aquello?" [con los deberes]. Y yo estaba ahí para él, pero para mí no estaba nadie y decirle a mi madre o a mi padre era... ya llevaban otros cargos y no. Tuve que... lidiar con mi vida sola.”

En el cas de la projecció de futur, en alguns casos s'observa que algunes noies majors d'edat quan imaginem el seu futur, inclouen la cura dels pares quan aquests siguin grans. En aquest sentit, en la seva perspectiva de futur no només tenen en compte aspectes formatius, sinó estratègies econòmiques que els hi permeti dur a terme aquestes tasques de cura quan arribi el moment. Aquest és el cas de la Roxana, que li agradaria construir-se una casa al seu país d'origen i llogar les habitacions, així com poder allotjar al seu pare quan aquest es faci gran per tal de poder cuidar-lo.

“Poder construir una casa y vivir de los alquileres y armarme una tienda y ya está [alquilar] cuartitos, y con eso vivo ya y no me preocupo más y mi padre ahí. Aunque no me hayan tratado a veces bien, siempre están ellos, porque van a ser viejitos y mis hermanos, o sea, mis hermanos cero. Dicen: "yo me iré allá", y yo siempre pienso en ellos [padres] [...] y padre, siempre dice: "yo cuando sea viejo, yo todo lo que estoy poniendo acá me voy a Bolivia y me quedo solo". Y yo digo: "que no, que tienes tu hija" [...] yo le demuestro que no es así.”

Finalment, com veurem amb més deteniment al següent apartat, sobretot en el cas dels i les joves que es separen dels itineraris més convencionals i se'ls orienta cap a l'adquisició més immediata d'un ofici, el conjunt d'aquestes expectatives i rols diferenciats per gènere interactuarà amb una oferta educativa fortament masculinitzada, amb moltes més places en ensenyaments, com pot ser la mecànica o la fusteria, que acostumen a resultar més atractius pels nois que no pas per les noies.

4. FORMES D'INTERVENCIÓ I RECURSOS EXISTENTS

4.1. ORIENTACIÓ EDUCATIVA, PROFESSIONAL I VITAL

Presentem aquí l'orientació educativa, professional i vital que es du a terme des dels instituts (i altres instàncies), quins són els agents que intervenen i les dinàmiques que s'hi donen, així com les mancances i limitacions que els propis professionals identifiquen.

4.1.1. ACCIÓ TUTORIAL I DEPARTAMENTS D'ORIENTACIÓ

En el marc de l'acció orientativa duta a terme als instituts cap a joves que estan cursant l'ESO, s'hi destaca l'acció tutorial, per una banda, i els departaments d'orientació, per una altra. L'acció tutorial s'identifica com el primer pilar de l'orientació educativa i l'acompanyament, no només de l'alumnat, sinó també de les famílies. La figura del tutor o tutora és bàsica i, de fet, part important de la tasca del departament d'orientació consisteix a reforçar la seva feina. Els Departaments d'Orientació els integren la figura de l'orientador/a (entre 2 i 4 segons el centre) –qui assumeix la funció d'orientació acadèmica (alguns centres incorporen la figura de l'orientador/a SIEI-Suport intensiu a l'escola inclusiva)– i membres de l'equip social dels centres, com ara tècniques d'integració social-TIS (entre 1 i 2 segons el centre) i educadors/es socials (1 generalment). També hi poden formar part docents de l'aula d'acollida, assignats des de Serveis Territorials segons el nombre alumnes nouvinguts, i mestres d'atenció domiciliària, quan així ho requereix la situació específica d'algun alumne.

Els departaments d'orientació treballen en **col·laboració amb altres agents, recursos i professionals** a nivell de territori, com ara els Serveis de joventut, l'EAP (Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica) en el cas d'alumnes amb NEEs, els serveis municipals del programa POA (Programa d'Orientació i Acompanyament) i el servei SOAC (Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari) vinculats al Pla Educatiu d'Entorn (PEE). El POA atén alumnat de 4t ESO i també algun de 3r. Es valora com un recurs central per atendre l'alumnat que es projecta amb problemes per obtenir el graduat. Aquest inclou una fase de seguiment posterior a la sortida de l'institut. Tanmateix, varis canvis de persona referent els darrers temps i la reducció de la dedicació de les tècniques estan entorpint les derivacions i el seu funcionament. El SOAC proporciona recursos als orientadors/es dels centres educatius i col·labora en la creació d'itineraris educatius personalitzats que connectin els aprenentatges formals i no formals. A més, duu a terme accions per donar a conèixer les figures i recursos d'orientació als claustres d'escoles i instituts, incloent-hi xerrades i sortides al carrer per tal d'oferir un mapeig del territori. La idea és ajudar a construir una mirada més transversal, que expandeixi la tasca orientadora més enllà de la figura de l'orientador/a.

A banda, la tasca d'orientació es veu reforçada per les **Comissions Socioeducatives (CSE)** de cada centre, l'objectiu de les quals és connectar l'escola amb les entitats i serveis del territori i amb les famílies. A cada centre es configuren segons les necessitats que s'hi detecten. Hi acostumen a participar, a més de les direccions dels centres, Serveis socials, EAPs, tècniques d'absentisme i d'orientació del PEE, TIS i membres del Departament d'Orientació. És novetat, en aquest sentit, la referent COCOBE, del projecte de Convivència, Co-educació i Benestar Emocional del Departament d'Ensenyament. També hi juga un rol important la **Comissió d'Atenció a l'Educació Inclusiva (CAEI)** on

hi acostumen a participar professionals dels centres amb perfils diversos, l'EAP i el POA. Des dels instituts valoren molt positivament aquests comissions i estan en d'acord en que l'orientació ha millorat molt com ens transmet el testimoni de un membre de l'equip directiu de l'Institut Bisbe Berenguer:

“A l'institut tenim la Comissió Socioeducativa, on es reuneixen i coordinen, un cop a la setmana, l'orientadora, la cap d'estudis, la Tècnica d'integració social, el que seria la nostra comunitat social. Després hi ha la Comissió Socioeducativa ampliada que es duu a terme un cop al mes i fan seguiment dels diferents casos. Participen les tècniques d'absentisme de l'Ajuntament, les del POA, Serveis socials, EAP, etc. A part, la TIS té els seus contactes amb Serveis socials i la Mari (orientadora) amb el POA. La idea és que hi hagi xarxa i que se sàpiga què s'està fent i qui ha d'intervenir.”

El bon funcionament de l'equip d'orientació depen de diversos factors. En primer lloc, és important que l'orientador/a tingui la formació i el suport necessaris, i que quan hi accedeix per primera vegada el traspàs d'informació es faci correctament. Cal que tingui un coneixement extens dels programes i recursos existents, per tal de poder derivar (si escau) i orientar de manera adequada l'alumnat. Si això no passa, produeix desbordament professional i ineficiència en la tasca orientadora. En aquest sentit, els instituts demanen **més acompanyament i formació específica per a les persones orientadores**, especialment per a 3r i 4t de l'ESO, ja sigui a nivell de Generalitat o d'Ajuntament per donar a conèixer els recursos disponibles al territori. Les professionals entrevistades remarquen també la **importància de que els i les orientadores formin part dels equips docents**. Com assenyalava la cap del Departament d'Orientació de l'institut Pedraforca, això treu temps pròpiament d'orientació, però alhora dona una visió molt més acurada de com funcionen els grups i l'alumnat, més enllà de la intervenció puntual:

“Les orientadores som docents. En aquest institut fem moltes hores de docència. Clar, després ens queda molt poca estona per a tasques d'orientació. Però ens va molt bé estar a l'aula per estar intervenint sobre tot al grup i no en casos concrets.”

Es valor també molt positivament la presència de membres de l'equip social dels centres, en la mesura que permet oferir una **orientació més integral** a l'alumnat. Aquestes figures són clau a l'hora de detectar necessitats i orientar als i les joves en la seva trajectòria formativa. L'Enmanuel, per exemple, alumne de l'Esclat, explica com quan estava a l'institut va voler compartir la seva decisió d'anar a l'Esclat amb la psicòloga del centre:

- “Yo tenía más conexión con la psicóloga. Yo la veía más amigable que a los tutores. Y también qué si yo les decía a los tutores, los tutores iban a hablar con la psicóloga. Entonces ya iba directamente a hablar yo con ella.
- *¿Qué diferencias ves entre los tutores y la psicóloga? ¿Por qué te parecía más amigable?*
- Los otros profesores si tú les preguntabas algo, te lo contestaban y solamente eso. Ella como que abría conversación y eso.”

Si bé sembla que la tendència els darrers anys ha estat reforçar els equips d'orientació, els i les professionals es queixen que sovint es tracta d'una aposta dels centres, i no tant de l'administració. (l'Institut Fontserè, per exemple, ha sumat una orientadora enlloc d'un professor/a) o que la continuïtat dels equips actuals, que es van veure reforçats durant la pandèmia, no està garantida (l'Institut Pedraforca, per exemple, no veu clara la continuïtat de la TIS i l'educadora social que es van

incrementar amb les mesures per fer front a la pandèmia). Les i els professors entrevistats assenyalen que “és greu” que amenacin amb retallar recursos quan les necessitats “van a més”. En general, remarquen que caldria **reforçar els equips d'orientació de manera permanent i dotar-los de major estabilitat**.

L'orientació acadèmica a l'ESO es fa sobre tot a 4t, que és quan es considera que cal un pla per la continuïtat formativa i quan de fet es produeix un major nombre d'abandonaments. Tanmateix, **un nombre major d'orientadors/es permetria reforçar la orientació entre 1r i 3r, i fer-la de manera més eficient i continuada**. Aquesta és una demanda que també formula l'alumnat, qui sovint pateix estres i desconcert davant l'obligació d'escollir a una edat molt primerenca, com ens va dir la Patricia, estudiant de 3r de l'ESO, al grup focal de noies fet a l'institut Fontserè:

“Iría bien que empezaran a orientar desde que empezamos tercero. Nos tenemos que plantear muy bien lo que vamos a hacer. Yo personalmente pienso que un año no me basta para decidirme. Tendrían que darle más importancia. Porque hay miles de opciones diferentes. Y a lo mejor eliges una porque no conoces otra.”

Caldria també reforçar la figura del tutor/a, qui sovint es veu desbordada per la càrrega que ha d'assumir, a vegades per haver d'assumir responsabilitats que no li pertoqueuen. En termes generals hi ha una **sensació de sobrecàrrega i manca de recursos, tant per part d'orientadors/es com de tutors/es** com ens compartia un membre del Departament d'Orientació de l'institut Fontserè:

“Les orientadores fem tantes coses en un centre educatiu. Fem orientació acadèmica; acompanyem els docents en atendre les necessitats educatives; atenem les necessitats educatives dels alumnes... són tantes qüestions que has d'atendre com orientador... L'orientació acadèmica està ben sustentada, però cal donar més suport a la figura del tutor per fer aquesta feina i els espais no són sempre suficients. Quan ets tutor has de fer tantes coses, que **el tutor es pot sentir incòmode fent un rol pel qual no ha estat preparat degudament**, perquè és un professor d'una matèria; i quan fas de tutor has d'atendre un munt de qüestions, a més de l'orientació acadèmica que és molt delicada, i no tens una formació específica per fer això. Pot ser especialment difícil per un tutor de 4t que es troba per primera vegada amb alumnat que no gradua. La orientació acadèmica és difícil, és sensible. [...] L'acompanyament requereix espais, requereix temps. **Tenim espais petits i tensionats.**”

Una funció central del Departament d'Orientació és precisament **reforçar l'acció tutorial**, i oferir acompanyament als tutors i tutores. Des de l'institut Fontserè, per exemple, s'ofereixen càpsules formatives, tallers (d'autoconeixement, presa de decisions...), reunions informatives sobre possibles itineraris després de l'ESO i recursos de l'entorn; i suport a les preinscripcions i concreció de l'itinerari formatiu de l'alumnat. Han incorporat a més la reunió de tutors, com estratègia de suport i posada en comú:

“Aquest any el fet que tinguem la reunió de tutors és un element de suport; on també participa una representant del Departament d'Orientació, i una representant de l'equip social. És una estructura que no teníem el curs passat i ens pot ajudar a fer aquest acompanyament.”

El Departament d'Orientació ofereix jornades informatives adreçades a l'alumnat sobre les diferents opcions de la postobligatòria, inclosos els distints recorreguts del Batxillerat i visites a centres

formatius. Es fan també accions orientades a les **famílies**, com ara xerrades sobre itineraris educatius postobligatoris. Instituts com el Pedraforca ressalta la importància de dur a terme activitats d'orientació en un sentit més integral, holístic, dirigides no només a informar sobre l'oferta educativa com a tal. Així, per exemple, aquest institut projecta el documental "Chavalas" per reflexionar **com el barri marca les trajectòries vitals**, i què cal fer per superar això: "Al final, l'important és estar en pau amb les teves arrels i això fa una potencialitat, i que puguis sortir del barri. I com, bueno... és que es pot sortir de la Florida", assenyalava l'orientadora d'aquest institut.

En tot cas, s'insisteix en la importància de garantir l'**acompanyament en el procés d'inscripció en la transició a la postobligatòria**. Així ho explicava una membre del Departament d'Orientació de l'institut Fontserè:

"Anys enrere un element de conflicte era que hi havia molta gent que no accedia al cicle que volia. L'any passat la major part dels alumnes de 4t van acabar entrant. També perquè va haver un compromís polític de que l'alumnat de 4t tothom tindria continuïtat formativa. I això es va acomplir. Una de les accions que hem fet ha estat **donar suport als alumnes de 4t i de Batxillerat a fer les prescripcions. Si no ho féssim, potser no s'ensurtirien amb les preinscripcions i no podrien continuar estudiant.** [...] Hem tingut una bona estructura per fer-ho l'any passat. Aquest any no se com anirà. La persona que assumeix la orientació no està incorporada a l'equip docent i és més complicat."

A banda de la orientació formativa, els Departaments d'Orientació tenen altres funcions, com ara intervenir en la resolució de conflictes o propiciar que certs alumnes rebin suport emocional davant determinades situacions. Així, per exemple, en Gabriel, alumne de 3r de l'institut Pedraforca, explicava que l'havien cridat en una ocasió per donar la seva versió d'un esdeveniment en què s'havien enfrontat uns companys. La Medha, per la seva banda, també alumna de 3r, havia participat en alguna acció promoguda per les orientadores per recolzar una amiga seva:

- "Yo he estado de apoyo emocional con mi amiga.
- *¿Dándole apoyo a tu amiga?*
- Sí, tenía un problema y yo estaba ahí con ella.
- *¿Cómo lo valoras? ¿Estabas a gusto?*
- Sí, porque era una amiga muy cercana, estar con ella es bonito."

El Departament d'Orientació pot ocupar-se d'abordar l'**absentisme**, que també és responsabilitat del tutor/a. Es ressalta la importància de la detecció precoç i el seu tractament a la Comissió Socioeducativa. Hi ha un protocol segons el qual, a partir d'un cert número d'absències, es fa un seguiment i s'informa la família. Tot i així, les professionals reivindiquen **més mitjans per a les tècniques d'absentisme municipals**, que de fet ara mateix tenen en realitat "els mateixos recursos que té el centre", de manera que no poden anar massa més lluny amb els casos que se'ls deriven. Un exemple d'èxit parcial d'aquests processos és el cas d'una alumna de 14 anys que cursava 2n d'ESO, però no assistia mai a les classes. Es va informar la Comissió socioeducativa sobre el seu absentisme, i per aquesta via es van assabentar Serveis Socials. Es convocava la família a reunions però hi anava la germana, no la mare. Per mirar d'avançar, se li va proposar, "com a excepció", que pogués accedir l'any següent a l'FP Bàsica si ara assistia al centre. Va respondre durant un temps limitat però a continuació va tornar a faltar. Es va reunir una comissió de zona amb la participació d'inspecció, però

la mare, convocada, no s'hi va presentar. Finalment, l'alumna ha accedit a la FP Bàsica on va faltant, però no es desvincula del tot.

També el **professorat ordinari** que no és necessàriament tutor/a ni té funcions d'orientació pròpiament, exerceix un paper en la orientació. Per exemple, els nois i noies de 3r d'ESO de l'Institut Pedraforca ens parlaven de les orientacions que els ofereix el seu professor de Ciències Socials:

- “¿Qué creéis que esperan los profes que hagáis?”
- Gabriel: ¿Académicamente? Me dicen que dé mucho más de mí, porque saben que puedo dar más.
- Mayuri: A mí al revés, que no estudie tanto. Que no me agobie.
- Unai: El de Sociales nos pregunta qué queremos hacer, y a veces hasta nos da ideas.
- Medha: Lecciones de vida, les llamamos así nosotros [Ríen].
- Mayuri: Que es mejor ser electricista, que se piden más de esos.
- ¿Os dice que se pide más un electricista que un odontólogo?
- Gabriel: Sí.
- Mayuri: Yo puede ser que ayude a mi padre, que también es electricista.
- ¿Y no le falta trabajo?
- Mayuri: No.”

El Jesús, participant del programa InserJove (Itaca), en el marc del Batxillerat va rebre orientació per part de la seva tutora del treball de recerca, i això el va ajudar a triar el grau de Filologia Hispànica:

“En el trabajo de recerca me dijeron: ‘orienta tu trabajo de recerca a lo que quieres estudiar’. Y yo he dicho, ‘pues letras’, e hice un trabajo de recerca de letras con mi tutora, mi profe de castellano. Y lo orienté hacia ese lado. Ella me fue guiando y ayudando en todo lo que yo necesitaba. Se me hizo muy ameno estudiar aquello y dije, ‘pues esto’. Yo leía libros e investigaba y escribía, redactaba, me lo corregía y me gustaba, pues me gustan las letras. Voy a hacer Filología hispánica.”

La Nadia és una jove d'origen marroquí, nascuda a l'Hospitalet. La seva experiència ens permet copsar alguns dels factors que poden promoure la desvinculació, així com aquells altres que poden operar com a protectors vers l'abandonament.

Els pares de la Nadia són originaris del Marroc. El seu pare va arribar a Barcelona quan tenia 20 anys en busca de millors oportunitats laborals. Al cap d'uns anys va conèixer la seva mare i es van casar. La llengua materna és l'àrab, però de vegades barregen una mica d'espanyol. Ha fet tota l'escolarització a l'Hospitalet. Ella sempre ha estat bona estudiant, però a 3r d'ESO es van donar un seguit de factors que van propiciar que comencés a deixar d'anar a l'institut. Aquell curs escolar la van separar de les seves amigues, fet que va generar que se sentís sola a classe. Comenta que va començar a anar malament amb els estudis i això va comportar que alguns professors fessin comentaris despectius vers el seu futur: que no tindria futur, que no servia per a res, etc. Segons explica va ser acusa per una tutora de ser responsable de robatoris que s'havien produït a classe. Tot plegat va anar configurant una experiència escolar en la qual no se sentia còmoda. Va acabar repetint 3r d'ESO. A l'inici de curs els seus pares van anar a parlar amb el director de l'institut pel tracte rebut per part de la tutora.

Aquell nou curs es van donar un seguit de factors que van enfortir la vinculació escolar de la Nadia amb l'institut. En primer lloc, va prendre consciència que ella sempre havia tret bones notes, i que no li agradava el que estava fent. En segon lloc, li va tocar un tutor que creia en ella i l'animava a continuar estudiant. En tercer lloc, va poder compartir classe amb les seves amigues i, finalment, i finalment va aconseguir apoderar-se davant aquell professorat que li deia que no tindria futur. Vol fer un grau mig de sanitat, d'auxiliar d'infermeria, perquè li agradaria estudiar odontologia. La seva família li dona suport en tot el que ella vulgui estudiar.

Alumnat amb Necessitats Educatives Especials-NEE i altres trastorns de l'aprenentatge

La tasca orientadora topa amb dificultats afegides, relatives a la manca de recursos per atendre alumnat amb NEE i/o altres trastorns de l'aprenentatge. Preocupa, en aquest sentit, **l'augment significatiu d'alumnat amb NEE i problemes de salut mental**, cosa que ocupa una part important del temps del professorat: "En lloc de docent, ets moltes coses: psicòloga, educadora, mare...", insistia una tutora de 4t de l'ESO d'un dels instituts de l'estudi. Tot i l'existència en alguns casos als propis centres d'una SIEI –Unitat de suport intensiu per a alumnat amb NEE–, no hi ha plaça per tothom qui ho necessita. Això fa que hi hagi alumnat a l'aula ordinària que està detectat des de 1r d'ESO per part del professorat, però que pot ser que arribi a 4t sense haver obtingut aquests recursos extra. A banda, hi ha també alumnat pendent de diagnòstic. El professorat lamenta que de vegades la manca de diagnòstic, o la llarga espera d'aquest, pugui ser una excusa per no assignar-hi recursos.

Es menciona el cas d'una alumna que va arribar durant el curs passat del Marroc, i es va incorporar a 4t d'ESO, el que li pertocava per edat, però amb la perspectiva de repetir curs, cosa que es va produir. el que va succeir. La família no coneix la llengua i té "dificultats per vincular-se al centre i al barri". La noia té moltes dificultats físiques (ex. no controla esfínters, no es comunica), i l'EAP ha enviat una fisioterapeuta que l'ha avaluada i descarta problemes perquè "és capaç de caminar". La qüestió és que l'alumna "pateix molt" (ha de venir cada dia amb molta roba de recanvi, per exemple), i aquest aspecte preocupa més al professorat que no pas el seu rendiment acadèmic. A més senten que no tenen recursos per atendre-la. En aquestes condicions, diuen, **"l'educació inclusiva és una broma"**. Els recursos de l'EAP són limitats ja que a cada institut li corresponen unes hores, i quan aquestes no són suficients no hi ha cap altra resposta. Des de l'institut es pregunten què podrà fer aquesta alumna l'any vinent, si seria millor dirigir-la cap a un IFE-Itineraris Formatius Específics, a l'etapa postobligatòria, per a alumnes amb necessitats educatives especials associades a una discapacitat intel·lectual lleu o moderada, segons el web de la Generalitat) o l'Escola Especial. Aquesta problemàtica afecta especialment l'alumnat nouvingut, que arriba in extremis a 4t d'ESO. Enguany, per exemple, a l'institut Pedraforca, han arribat 10 alumnes nous a 4t.

A banda, s'identifiquen algunes problemàtiques per les quals no hi ha recursos, com ara la **dislèxia**, on les famílies depenen totalment de buscar atenció de manera privada, la qual cosa és difícil en situacions de precarietat socioeconòmica de moltes famílies migrants. Aquest alumnat queda, per tant, desatès. Quelcom que com ens deia una orientadora d'aquest institut pot ser específic de zones com l'Hospitalet, i que no necessàriament es dona a totes les zones escolars:

"L'EAP, ara mateix aquí, que no seria el mateix que en altres zones de Barcelona, que potser sí que es pot detectar dislèxies, es poden detectar altres tipus de trastorns de l'aprenentatge,

doncs aquí a l'Hospitalet, no. Ara mateix ja estem com de ple en intentar aconseguir detectar aquests alumnes, perquè això afecta molt l'aprenentatge. Si no pots comprendre bé el que llegeixes, el que escrius, i ja estàs a 3r d'ESO... I ara mateix, si no vas pagant un gabinet privat, a l'EAP el que fa és reconèixer aquestes dificultats. Llavors, **aquí les orientadores, orientem en adaptar tots els materials un cop hi ha el diagnòstic fet.**"

Alumnat amb dificultats per graduar

Una part substancial de l'acompanyament va adreçat a l'**alumnat que no té perspectives de graduar** (que abandona abans de completar l'ESO), en risc de desvincular-se o en situació de vulnerabilitat. Aquí és on s'hi aboquen bona part dels recursos. Si bé en cap cas és la majoria, aquest alumnat requereix un acompanyament més personalitzat, orientat a garantir la seva continuïtat formativa. El perfil d'aquests joves és divers, però en termes generals es tracta d'alumnat amb dificultats per sostenir l'ESO degut a factors com ara la desmotivació, les dificultats d'aprenentatge, l'arribada recent i la manca de domini de l'idioma en el cas d'alumnes estrangers. També pot tractar-se de joves que per la seva situació vital volen ser autònoms i emancipar-se ràpidament, desvinculant-se emocionalment dels estudis. És important, doncs, l'orientació que passa per les intervencions durant el període de l'ESO (3r-4t), com ara **adaptacions curriculars i la participació en programes que consisteixen a fer activitats més professionalitzadores** durant algunes hores a la setmana fora del centre. Això requereix la detecció adequada de l'alumnat que es preveu que tingui dificultats per graduar, però no es renuncia a què ho faci, ni se'ls desvincula del centre.

A banda, alguns instituts (com ara l'Institut Bisbe Berenguer) ofereixen també la possibilitat d'obtenir l'ESO a joves que en el seu dia (mínim dos anys enrere) no van obtenir el graduat (van suspendre 5 o més assignatures), mitjançant una prova extraordinària (regulada per la Generalitat). La preparació de la prova es fa per compte propi (de manera autònoma) a partir d'uns materials que prepara el professorat, a qui l'alumnat pot remetre els seus dubtes. Són exàmens molt competencials, més que de contingut on el que es valora és bàsicament la maduresa de l'alumnat. Si bé és un recurs que pocs joves fan servir (degut també a que actualment es pot graduar amb 3 assignatures suspeses), pot ser una via pertornar a vincular alguns joves que s'havien desvinculat del sistema educatiu.

Pel que fa a les derivacions o intervencions, aquestes es fan cap a les **unitats d'escolarització compartida (UEC) i/o altres recursos de diversificació curricular** d'acord amb la oferta existent i a partir dels criteris i valoracions que fan els equips d'orientació, juntament amb les comissions socioeducativa i d'atenció a l'educació inclusiva, i altres agents com el POA o l'EAP. Les derivacions es fan en funció del pla individualitzat de continuïtat formativa de l'alumne, on es tenen en compte aspectes com ara la capacitat de sostenir l'estudi, l'actitud i la motivació, el moment vital o el nivell intel·lectual de l'alumne, o el fet de disposar de documentació (com ja hem vist a l'apartat 3.3). Des del Departament d'Orientació de l'Institut Fontserè descriuen el **circuit d'intervenció** en aquests termes:

"El primer professional que detecta un alumne en risc és el tutor o professor. Seguidament s'aborda en els espais regulars al centre on ens reunim el professorat i compartim el que ens nequiteja en relació amb els alumnes (siguin els equips docents, o les reunions amb tutors). A partir d'aquí s'activa una alerta: el professor indica quins indicadors ha detectat i compartim

estratègies si es el cas o prenem l'acord de que aquesta situació la tractarem en aquest espais de les **comissions socioeducatives, la comissió d'atenció a l'educació inclusiva...** A partir d'aquí, fem primer des de el centre un seguit d'accions: una observació, una entrevista amb l'alumne o la família, una observació de les seves necessitats... i segons la situació de l'alumne ho treballem conjuntament amb el POA, que ens dona el suport per acompanyar aquests perfil d'alumnes que no graduen, que abandonen abans de completar l'ESO. Fem una entrevista aquí amb l'alumne; i els ajuden amb tot el procés d'inscripció als itineraris de segona oportunitat i els fan el seguiment d'un any de durada. [...] Som nosaltres, que a partir de les reunions amb docents, fem propostes d'intervenció del programa. **Nosaltres no parlem tant de derivació, sinó de proposta d'intervenció;** treballem conjuntament els diferents recursos amb l'alumne perquè pugui continuar la seva trajectòria."

Tanmateix, sovint s'assenyala el pes que acaba tenint el fet que els alumnes siguin més o menys **disruptius** a l'aula com a criteri central de derivació. A banda dels biaixos de gènere que això suposa ja que els nois tendeixen a ser més disruptius a l'aula que les noies i per tant es produeixen més derivacions, alguns/es professionals de les entitats derivades assenyalen el treball que porten fent des de fa anys per diversificar els criteris de derivació. Així ho expressava la coordinadora de JAPI:

"Nosaltres vam fer molta feina amb els Instituts per fer-los entendre quin era el perfil per aquest recurs [Diversitas]. No els joves més disruptius, sinó **aquells que podien tenir possibilitats de graduar** amb aquesta diversificació curricular."

4.1.2. ORIENTACIÓ DES D'ENTITATS I INSTITUCIONS EXTERNES ALS INSTITUTS

Més enllà dels instituts, altres instàncies també ofereixen orientació. Per exemple, l'**Oficina Jove de l'Ajuntament de l'Hospitalet**, organitza al voltant de 500 tallers anuals a 4t de l'ESO i 2n de Batxillerat, en col·laboració amb els Departaments d'Orientació dels instituts de la ciutat. Aquesta Oficina ofereix formació també per equips docents i per famílies així com atenció a joves de més de 16 que ja no s'adrecen a l'Oficina Municipal d'Escolarització, tot i que darrerament l'OME sí que ha enviat alguns joves de 17-18 als instituts per fer l'ESO. Un altre servei municipal, el **Servei de Primera Acol·lida**, ofereix una formació de 15 hores i una sessió dedicada a identificar recursos del territori. En alguns casos també des de **Serveis socials, Justícia juvenil i els centres i pisos d'acollida per a menors tutelats** porten també a terme tasques d'orientació. A l'apartat sobre dinàmiques institucionals ens hi tornarem a referir.

També els centres i entitats que ofereixen programes de diversificació curricular ofereixen orientació acadèmica, professional i vital, com veurem en un proper apartat del que alguns exemples en serien:

- El **Programa InserirJove de l'Associació Educativa Itaca** s'adreça a joves d'entre 16 a 30 anys que necessiten una inserció educativa, però també social i laboral. Durant el curs escolar, ofereix dues sessions a la setmana més dos dies de seguiments individuals. El programa s'estructura en dos blocs. El primer bloc s'orienta a treballar el compromís i les competències transversals i a crear una rutina de treball. El segon bloc s'orienta a pensar un itinerari laboral, i si els participants expressen la voluntat d'estudiar, a revisar les opcions i fer acompanyament amb preinscripcions, homologacions i postulació a beques. L'objectiu final és generar vincle

dins el grup, connectar els joves entre ells per propiciar un acompanyament mutu, la posada en comú de les seves experiències, i fer camí cap a la seva inserció sociolaboral. La derivació cap al programa InerJove no es fa tant des dels centres educatius reglats, sinó des de Serveis socials, CSMIJ, boca-orella, fins i tot des de la biblioteca pública.

- **Escola de Vida.** Més enllà de les derivacions cap a programes com l'InerJove, hi ha la necessitat de l'acompanyament o fer seguiment tant durant el període de derivació (per exemple quan els instituts deriven a PFIs o escoles de segona oportunitat) com una vegada aquests programes, normalment de curta durada, acaben, quelcom que normalment no es contempla donat que no hi ha prou recursos o forces per fer-ho.. Plantejaments com el de l'Escola de Vida permeten aquest acompanyament més dilatat. En aquest, cas, les classes de llengua, per exemple, actuen com a reclam, com a porta d'entrada, per oferir després una orientació en altres aspectes, i fins i tot fer derivacions a entitats específiques. Un cop fet això, la continuïtat de les classes de llengua permet anar comprovant si la persona està podent aprofitar el recurs al qual se l'ha derivat, si li sorgeixen dificultats inesperades que requereixin una reorientació, etc. Això permet fer una tasca més sostinguda en el temps, no només una orientació puntual, com explica un educador i orientador de l'Escola de Vida:

“Intentem fer derivacions que no siguin a la deriva. Perquè de vegades passa això. Normalment la gent ve, el que passa a les entitats socials és que a la persona li dones un paper, i si hi ha un problema, tu ja estàs [fa un gest com de desentendre's]. Aquí lo bo és que les persones tornen cada setmana, aleshores podem fer un seguiment de com va la situació. Perquè el camí d'acomplir una necessitat pot anar per llocs super diversos i trobar-se amb dificultats... Ara tot el que havíem treballat abans, ara ha canviat. En les atencions passa molt això. Aleshores, el que fem és derivar, en comunicació amb altres recursos, i fer seguiment amb aquesta persona. [...] És com un primer punt d'informació, de tranquil·litzar les persones, que venen amb molta confusió, desinformació, ignorància en el sentit de no saber què he de fer o com va. Nosaltres donem aquesta informació, aquest acompanyament amb la realitat. I derivacions on toqui.”

- **Orientació “informal”.** És important també tenir en compte que els i les joves accedeixen a la informació també a través de relacions d'amistat i a través de les seves pròpies xarxes personals. Un exemple d'aquests recursos coneguts per recomanació d'amics/familiars seria la Jenny, alumna de l'Escola de Vida, qui va fer amistat amb una noia catalana gràcies a un voluntariat a la Creu Roja en quies recolza molt per orientar-se amb la burocràcia; també es recolza en els seus sogres que viuen a l'Hospitalet des de fa anys i coneixen bé l'entorn. Si bé són un recurs valuós, professionals entrevistats, com el tècnic del Servei de Primera Acol·lida, assenyalen els perills d'aquesta orientació “informal” per les informacions inexactes o fins i tot errònies que sovint es transmeten.

4.1.3. MANCANCES, BUITS I BIAIXOS EN L'ORIENTACIÓ I L'ACOMPANYAMENT

A banda de les mancances ja esmentades (excessiva focalització en la orientació a 4t de la ESO; manca de recursos generalitzada i necessitat de reforçar plantilles; recursos insuficients per alumnes amb NEEs, criteris de derivació no sempre adequats i que poden reproduir biaixos de gènere...), altres mancances, buits i biaixos pel que fa als recursos existents i la tasca orientadora identificats pels professionals i per l'alumnat són els següents:

Excessiva focalització en alumnat que no gradua i manca de continuïtat en l'etapa postobligatòria

Algunes professionals adverteixen que l'acompanyament està excessivament focalitzat en l'alumnat que no gradua. Assenyalen que **els alumnes que graduen també requeririen un acompanyament específic** (com el que ofereix el POA, per exemple), en la mesura que no tots tenen la competència ni l'autonomia per sostenir un recorregut ordinari postobligatori. Des del Departament d'Orientació de l'institut Fontserè ressalten, en aquest sentit, la conveniència de **recuperar la figura de l'orientadora comunitària** que en el marc del PEE van tenir durant un temps:

- “El principal criteri per fer proposta d'intervenció té a veure amb si l'alumne gradua o no. L'indicador és aquest: si no gradua es pot fer la proposta. Si l'alumne no compleix aquest perfil, no el deriven al POA. Si un jove té moltes dificultats, però se sap que graduarà, no podrà tenir accés a recursos que segur que li anirien bé. De vegades el jove gradua, però és feble, no té la competència ni l'autonomia per sostenir un recorregut. I aquest acompanyament no el tenim. **Això no ho agafa ningú. És un espai buit.** Durant un temps vam tenir una orientadora comunitària que ho agafava, però això ara no es dona. **Tots els recursos s'aboquen als que no graduen**”.
- *Això us genera dilemes?*
- Sí, molts, perquè hi ha molts matisos, tot es barreja; **els casos no són purs.** Alguns tenen capacitat per tenir un graduat, però no tenen prou autonomia per fer un recorregut... en la realitat es barregen molts factors. I això fa que tinguis dubtes.”

Es detecta també una **manca de continuïtat en l'acompanyament a l'etapa educativa postobligatòria**. Hi ha més recursos d'orientació a l'ESO que no pas a la postobligatòria i això produeix un cert buit en aquest sentit, atès que és justament en el pas a aquesta etapa quan hi ha més risc d'abandonament per part de l'alumnat més fràgil o menys vinculat.³ Així, s'observa un contrast massa gran entre l'etapa de l'ESO, on l'alumnat està “molt acompanyat”, i l'etapa posterior on no és així,

³ Una membre d'un Departament d'Orientació menciona, en aquest sentit, un nou Decret d'orientació educativa (un procés participatiu promogut per l'administració) que hauria de tenir incidència en l'acompanyament de l'alumnat en la seva transició cap a la postobligatòria.

perquè s'entén que “ja no és obligatòria”. Com assenyala una orientadora: “Se'ls tracta com adults, i no ho són”.

Com a conseqüència d'aquesta manca d'acompanyament pot passar que l'alumnat no faci correctament els tràmits d'inscripció que es programen fora del calendari escolar (a l'estiu, quan els instituts són tancats i no poden assumir l'acompanyament). De vegades, queden sense plaça, no perquè no n'hi hagi, sinó perquè no fan la inscripció corresponent o perquè s'obliden, com li consta a un membre de l'equip directiu de l'institut Bisbe Berenguer:

“Hi ha casos en què els alumnes es queden fora del recurs on volen inscriure's perquè no hi ha plaça. Però normalment és perquè l'alumne al final **no ha volgut o s'ha oblidat** de fer els tràmits. Molts dels tràmits són al juliol, quan l'escola està tancada. És important que hi hagi recursos que els acompanyin (el POA ho té en compte). Normalment l'institut fa acompanyament per fer inscripcions, proves per acreditar l'ESO, canvi matrícula d'institut, etc. Però al juliol està tancat.”

Per suplir les mancances en l'acompanyament en l'etapa postobligatòria, és freqüent trobar **voluntarisme** de certs professionals que no són pròpiament orientadors/es, com ara tutors/es, que fan seguiment un cop l'alumne ha deixat l'institut. El Thomas, fill d'una alumna de l'EdV, per exemple, segueix en contacte amb la tutora de 4t d'ESO que va tenir l'any passat, tot i trobar-se ara en un altre centre fent un PFI.

Manca de recursos, saturació, inadequació i desajustos

Es detecta, per altra banda, una **saturació de certs recursos formatius**. Els centres de diversificació curricular i les UEC que han participat a l'estudi coincideixen a subratllar la necessitat de dotar de més pressupost els centres i programes existents, així com ampliar places. Altres entitats com INSERCOOP, una de les entitats d'inserció laboral de l'Hospitalet que treballa de forma coordinada amb altres recursos, pot mostrar també certa saturació, al tenir llistes d'espera d'entre 2 a 4 setmanes per poder concertar una visita amb algun jove. Una orientadora de l'Esclat advertia que la població que fa ús d'aquest servei s'ha ampliat, no només l'usen les classe populars, sinó també classes mitjanes que no troben feina .

A banda, **els recursos existents no sempre s'adeqüen a les necessitat actuals dels joves**, especialment aquells que tenen més dificultat per sostenir un grau mig o un PFI, com manifesta aquesta orientadora de l'Esclat:

“No és que no n'hi hagin, recursos n'hi ha. Tu pots trobar graus mitjos, tots els qui vulguis, PFIs, tots els que tu vulguis. Vale, però, qui sustentarà un grau mig? L'any passat, per exemple, els nois de 4t tenien molt idealitzat el grau mig. Nosaltres intentem derivar-los cap a un CP (amb classes reduïdes de 14 persones, no de 40 com al grau mig), però la decisió la tenen ells. Doncs van voler fer grau mig bastants, crec que uns 10 o així. Són poquíssims els que l'estan sustentant. Van abandonar el primer mes. De vegades necessiten també ells provar-ho. Però ara tots aquests nois els hem hagut de reorientar cap a altres recursos. [...] Un exalumne ens va venir i ens va dir que dels 40 que eren al grau mig, només van passar 13. Alguna cosa no està funcionant.”

En aquest mateix sentit, i en línia amb les paraules de la coordinadora de JAPI, s'observa una demanda cap a les entitats i centres del territori per part dels instituts de la necessitat de **recursos per joves menors de 16 anys**:

“Quan es va anar consolidant el Tasta Oficis es va crear el Diversitas, perquè es va veure aquesta necessitat... de dir, que ja estem fent tard quan arribem al Tasta Oficis. Ja començàvem a tenir instituts trucant-nos i dient: ‘el jove que té 14 o 15, què faig amb ell?’. Té 15, encara no té 16, però és que no veien actitud. I aleshores vam començar a fer petites incorporacions de joves amb 15 anys amb permís d'Inspecció, però tot molt agafat amb pinces. Ara hem d'arribar, i més per la bona voluntat del professional que hi ha a l'institut, que insistia de trucar a la Inspectora, que hi vagi. I a partir d'aquí creem el projecte de diversificació curricular amb l'institut.”

Per altra banda, s'observen **desajustos entre la funció per la qual han estat pensats alguns programes i recursos, i la situació real/els perfils dels alumnes que s'hi reben**. Això seria per exemple el cas dels **PFI**s que han acabat actuant com a “calaixos de sastre”. La derivació cap a aquests programes no sempre es regeix pels mateixos criteris, sovint no estan ben definits, i per tant acaben rebent un alumnat molt heterogeni, que dificulta la seva gestió i l'aprofitament que se'n pugui fer. Segons el tècnic del Servei de Primera Acollida que vam entrevistar, la funció dels PFI és en principi rebre l'alumnat que s'ha despenjat de l'ESO, però sovint s'hi veuen abocats també els joves nous que seria més adient encaminar cap a una repetició de 4t d'ESO, per donar-los temps d'adaptar-se al país i a l'idioma:

“Si no acrediten l'ESO, primera opció, que repeteixi quart d'ESO, que no passa res. Segona opció, vinga, tirem cap a un PFI. Bueno, que és un **calaix de sastre**. O sigui, jo crec que hi ha un perfil molt diferent. Un PFI no és per un noi que no ha pogut acreditar un nivell per determinats factors, és per un noi que realment no té ganes de continuar estudiant i que l'has de repescar d'alguna manera perquè pugui acabar fent un cicle formatiu, perquè amb 16 anys i sense la Secundària, està clar. No és el mateix venir aquí rebotat de la Secundària perquè no tens ganes d'estudiar i que sigui un espai de repesca, que venir aquí quan tindries la possibilitat de repetir un quart de l'ESO i encarar tranquil·lament els estudis.”

Sovint, accedir a aquests recursos implica desplaçar-se fora del barri o l'entorn més conegut, atès que l'oferta disponible localment és limitada, i atesa també la gran diversitat de PFI existents (pot ser que allò que interessa al jove s'ofereixi lluny). Per exemple, la Nicole alumna de l'EPA Sanfeliu vivia a Cornellà i s'havia de desplaçar a Sant Joan Despí; l'Omar també alumne de l'EPA haurà d'anar a El Prat per fer un grau mig de perruqueria; el Thomas, fill d'alumna de l'EdV, cursa PFI de mecànica en un centre concertat de l'Eixample perquè no hi havia plaça més a prop

La **FP Bàsica**, una modalitat recentment introduïda, és una formació que permet treure's el graduat alhora que s'obté un títol auxiliar. És quelcom molt nou – porta només uns tres cursos – que de moment funciona a l'institut Pedraforca en la modalitat d'imatge personal. Els i les professionals ja perceven que cal afinar els criteris per a derivar-hi alumnat, ja que actualment s'hi envien alumnes amb molts problemes conductuals, quan no hauria de ser aquest el perfil sino alumnes amb motivació per tirar endavant. Ara mateix, segons la tècnica de joventud de l'Ajuntament, són grups molt difícils de portar.

Un tercer cas d'inadecuació entre oferta i demanda el trobem en les **Escoles de Persones Adultes** que actualment es troben acollint joves de poc més de 16 anys, fins i tot alguns/es de 16, que no es van poder treure l'ESO i ara cursen l'equivalent, GES (1 i 2) i que hi troben un ambient més favorable, lluny del soroll del institut de Secundària. Per exemple, la Nicole, alumna de l'EPA Sanfeliu comenta:

“Como somos pocos, explican más para nosotros. En una clase normal en la ESO somos veinte y algo personas, aquí somos tres o cuatro, depende del día. Explican mejor, no hay tanto ruido, tanto jaleo. [...] Porque son adultos, no son niños, la cosa cambia cuando hay que ponerse serio, la verdad [...]. Siento tranquilidad, no hay nadie molestando ni nada. Yo soy una persona que con lo mínimo se distrae, y aquí son las cosas serias.”

Tanmateix, no són centres que hagin estat pensats per a aquesta finalitat, cosa que fa que no hi hagi orientació educativa més enllà del voluntarisme del professorat, la incorporació no és possible de manera contínua durant l'any, els horaris són de tarda i amb menys hores que els centres convencionals, etc. La manca de la figura de l'orientador/a és un element particularment problemàtic donat que ara per ara les EPAs estan actuant sovint com a “aules d'acollida” per a joves que es troben al voltant del final de l'edat d'educació obligatòria com es veu en les paraules d'un professor de l'Escola d'Adults de Sanfeliu:

“L'Escola d'adults s'ha convertit en una... és a dir, té dues naturaleses. És una aula d'acollida tot l'any, sense tenir gent qualificada. I aquí hi ha un drama. Tenim un problema molt gran. I després tenim l'altra demanda, que és que hem d'assolir uns mínims i uns requisits mínims com per que siguin equiparables als de l'ESO, i això és molt difícil, molt difícil. [...] Fas de tot aquí. **Fas de tot i no arribes a tot perquè no tens la formació**, ni tens la idea, et vas curtint. Potser em preguntes fa un any, i estaria més perdut que ara.”

Podem mencionar per últim de manera molt breu el cas de les UEC on, si bé per normativa les UEC permeten la derivació d'alumnes de 3r i 4t, estan començant a arribar alumnes de 2n d'ESO.

Pel que fa a la dotació de recursos, **s'observa un greuge comparatiu entre centres educatius**. Així, per exemple, als instituts on l'índex d'alumnes en situacions complexes és més elevat, el volum de recursos que hi destinen en matèria d'orientació i acompanyament és també major. Les categories administratives (ex. màxima complexitat) determinen la disponibilitat de recursos (plantilles, TIS i orientadors/es, ràtios més baixes...), però també es generen **greuges entre centres amb realitats semblants** però que poden estar categoritzats de manera diferent. A més, a la primavera del 2024 hi ha hagut una retallada de recursos humans extra que s'havien assignat durant la Covid. A l'insitut Pedraforca, un institut de màxima complexitat, tenen recursos per desdoblar grups i, encara que oficialment siguin dues línies, en fan tres, de manera que a cada grup hi ha entre 18 i 21 alumnes. Tot i així, atès que “tots necessiten molta tutoria”, no es dona a l'abast. Els nois i noies de 3r participants al grup focal ens confirmen que a les seves classes hi ha 18 alumnes.

S'observen també diferències pel que fa a l'orientació entre centres públics i privats/concertats. Tot i no disposar del testimoni directe dels professionals que hi treballen, hem recollit evidències diverses de tècniques, educadores i ex-alumnes,) de que aquests no entomen l'orientació de manera tan

decidida, segurament per manca de recursos assignats a aquesta funció. Un professional remarcava, per exemple, la inexistència d'Aula d'acollida en un centre concertat. Caldria en tot cas explorar més aquesta qüestió.

Desconeixement i manca de vincle amb el territori

S'observa, per altra banda, **cert desconeixement i manca de vincle dels professionals dels centres i entitats educatives amb el territori**. En són exemple alguns orientadors d'instituts que són enviats pel Departament d'Educació i que poden no tenir un coneixement dels barris on treballen. O el Juan, alumne de GES-1 de l'Escola de Persones Adultes Sanfeliu, qui mostra molt interès per la música i ningú li ha parlat de l'existència d'una escola municipal de música on podria fer classes de manera assequible o fins i tot amb beca. Tampoc es coneixen els recursos per l'alumnat que pot acabar abandonant l'EPA, com ara l'Escola de Vida. En un sentit similar, les professionals de l'ecosistema d'entitats educatives presents als barris amb més població migrada no acostumen a viure als mateixos barris, encara que puguin tenir-ne un bon coneixement (ex. son veïnes de barris més benestants de la mateixa ciutat). Això no treu que siguin professionals compromesos que fan una tasca fonamental.

En aquest sentit, per algunes professionals entrevistades sembla que les **comissions socioeducatives** aconsegueixen mitigar parcialment aquesta mancança. A centres de La Florida com l'institut Fontserè, Pedraforca o Pere Lliscart (antiga escola, ara institut-escola) s'ha millorat molt l'orientació educativa gràcies a aquestes comissions.

Encasellaments d'un determinat perfil d'alumnat i estereotips

En relació a la labor d'orientació acadèmica que s'ofereix des dels instituts, s'observen certs biaixos que sovint remetent a l'**encasellament** d'un determinat perfil d'alumnat. Així, alguns alumnes perceben biaixos en l'orientació acadèmica o un tracte desigual pel fet de ser d'origen migrant. És el cas d'una alumna de 4t de l'ESO que va sentir que era conduïda cap a una opció formativa que no desitjava (PFI), malgrat la seva aspiració era una altra. Aquesta mateixa alumna ho atribuïa a l'**encasellament** d'aquell alumnat que a priori no té bons resultats acadèmics:

- “Nadia. **A veces los profesores te ponen en una casilla.** Y es que no te dejan salir de esa casilla. Por un error que has tenido, no te dejan salir de esa casilla. Y se quedan así ‘PFI, PFI’. ¿Y si no quiero hacer un PFI? ¿Y si se quiero sacar la ESO? ‘No, haz un PFI’. No quiero hacer un PFI.
- *¿Os veis obligadas a hacer el PFI?*
- Nadia. No, pero es como que no te dan opción tampoco.
- Danna. Y es como que... en plan, yo vine en noviembre. El primer día que vine, la tutora sin conocerme ni nada me dijo: ‘bueno, ves preparándote porque, tú no te puedes sacar la ESO’. Y yo me quedé blanca. Que a ver... Ni nada me dijo. Sí, pero después... Después me dijo: ‘que bueno, que sí que he mejorado, que tengo mis opciones, que no sé qué’.
- *¿Y por qué te dijo esto?*
- Nadia. Es que en tercero de la ESO no sacaba muy buenas notas. Y entonces cuando subimos a cuarto, pues yo empecé a sacar buenas notas, por ejemplo. Y tengo todo aprobado y me

dijeron que sí que me iba a sacar la ESO. Y la orientadora, un día me llamó y me dijo que rellenara para hacer un PFI. Y entonces, pues yo le dije que no, y hablé con la tutora y me dijo que no. Que es eso que, aunque te vea que tú ya puedes no hacerlo y eres capaz de otras cosas, te quieren como encasillar en que hagas eso. Y no dejan que el alumno elija. O sea, como no te dan la opción: **'Piensa qué un PFI te puede gustar'. Pues no.**

- Sebastian. A mí me lo han dicho de que había posibilidades de que no aprobara [ESO]. Porque yo también he venido luego y que había posibilidades de que lo vuelva a hacer.
- Danna. A mí es que me dijo: "estos meses que tienes de clase, tómatelo para prepararte de cara al PFI. Porque para pasar tienes que milagroso" o algo así me dijo. Que tengo que hacer milagros para pasar.
- *¿Y cómo te hizo sentir eso?*
- Danna. Bueno mal...
- *Y en tu caso, ¿qué te han dicho que igual no pasabas de curso, ¿crees que te afecta a la hora de imaginar tu futuro?*
- Sebastian. Claro, pero sirve como motivación también, para demostrar que sí puedes.
- Danna: Sí, pero es como que tu tutora, en plan... si estás así todo el rato, no te animan, es como que... ¿sabes? No tienes como...
- Sebastian. Motivación.
- Danna. Sí."

Això passa de manera específica amb alumnat nouvingut que arriba als darrers cursos de l'ESO i es tendeix a orientar-lo cap a cicles en comptes de Batxillerat, amb l'argument de la seva manca de competència lingüística, de vegades sense tenir en compte que si es destinés un temps a millorar la llengua podria optar a fer Batxillerat si és el que l'alumne desitja. Així ho explica una mare (alumna ella mateixa de l'Escola de Vida) parlant de la seva filla, segons explica l'educador i orientador:

"Jo li deia: 'però per què et diuen que no?' I ella, 'no ho sé'. '¿Tú crees que lo puedes hacer?'. 'Sí, sí, es que yo quiero hacer Bachillerato. Es que yo voy a hacerlo, no quiero hacer un grado medio. Me lo dicen por la lengua, yo ya sé que no puedo hacer buenas descripciones, que me cuesta sobre todo la escritura, que a veces tengo errores'. Jo crec que hi ha una part d'entendre la llengua que és molt academicista, sobretot la part oral."

El professional apunta aquí una **crítica a un abordatge de l'aprenentatge de la llengua** que tendeix a convertir-la en un obstacle, en detriment de la seva funció de vehicle de la pròpia formació:

"Es tracta d'una tradició academicista que no pots pensar bé o dir coses importants amb errades orals o amb faltes d'ortografia. Jo no estic d'acord amb això, perquè sinó la meitat dels nostres pares, mares o àvies, no tenien res important a dir? Però hi ha com aquesta inèrcia de les institucions escolars que és caminar cap a la correcció, en comptes de posar més pes en la fluïdesa en competències comunicatives o que van més enllà de la llengua. Ella [la filla de la seva alumna] vol fer Batxillerat de salut. Doncs bueno, potser aquesta persona té unes competències increïbles però s'equivoca en els verbs. Doncs no. És com reduir totes les teves habilitats a la competència comunicativa, només en el sentit de correcció versus fluïdesa. [...] No sé, podria haver-hi un acompanyament que digui, intenta-ho, si és el que tu

vols... Després potser et desenganyes tu mateixa, perquè veus que és massa el nivell de comprensió lectora que necessites, o el que sigui.”

El suport i l'acompanyament del centre juga un paper cabdal en la tria que els i les joves fan del seu futur formatiu, sobretot quan són joves nouvinguts amb edats avançades i que no reben suport familiar. És el cas de la Roxana, alumna del programa Inserjove d'Itaca, qui va arribar amb 19 anys per acabar el Batxillerat, però diversos factors –problemes burocràtics, aïllament per part dels companys, professorat que la desanimava, mala orientació–, la van empènyer a prendre la decisió d'abandonar i marxar a Bolívia a acabar el Batxillerat. En paraules de la Roxana:

- “Es que me dijeron [l'institut]: ‘Es que vos tienes que hacer 1o de bachillerato’. Y yo me inscribí y cuando ya fui a recoger mi libretto de la homologación me dijeron: ‘No, es que vos tienes que subir al dos’ [...]. Y llamaron al instituto, dijeron: ‘¿Por qué esta chica está estudiando en el bachillerato 1? Tiene que ir al dos’. Y nuestra orientadora, o sea, antes que me anime, me desanimaba, me sentía fatal, o sea... En mi país, si vas a un colegio nuevo, todos te hablan, tipo: ‘¿Hola, de dónde vienes?’. Y aquí... solo te miran y no te dicen nada.
- *¿Encontraste mucha frialdad por parte de los compañeros también?*
- Sí, exacto. Y de los profesores, que te desanimaban y eso.
- *¿Por qué te desanimaban, qué te decían?*
- Me decían que no debería estar en el segundo de bachillerato, que debería estar en el primero, y todo aquello. Es que en otro país, o sea, en el colegio avanzamos todo: sociales, ciencias, física, educación, física, química, o sea, todo. Y aquí escoges en qué área quieres ir, no? Y yo fui a de letras y... Pero igual, pensé que me iban a ayudar y todo aquello, y no.
- *¿Cómo escogiste letras?*
- Porque el director me dijo: ‘Tú ve aquí que es fácil y podrás’. Y sí, me fui y escogí las materias fáciles. Me estaba yendo bien, hasta que... te desaniman y entonces depresión y ya no quieres ir al colegio, al instituto y todo aquello.
- *¿Era lo que tu querías, lo que más te gustaba?*
- No, es que yo no lo entendía, no lo entendía como era acá. Tampoco te explican qué tienes que hacer. Ellos me dijeron: ‘tienes esto, es muy fácil’. Y no. Y bueno, le dije: ‘bueno, me inscribo aquí y todo aquello’. Y como vivo cerca de ese instituto, o sea, me tiene traumada que no quiero entrar. O sea, no me lo quiero... Ya es que no me quiero topar con esas profesoras.”

En aquest cas podem copsar com, d'acord amb la percepció de la Roxana, l'orientació no es fa tenint en compte els seus interessos, sinó d'acord al que es considera més “fàcil”. En diverses entrevistes, es posa de relleu una tendència a orientar aquest perfil d'alumnat cap a opcions formatives que es consideren més fàcils o més instrumentals, més orientades al món laboral.

La idea que el **Batxillerat és difícil** està molt present entre l'alumnat participant a l'estudi. És interessant observar els dilemes que tenen els joves en aquest sentit, i les coses que els preocupen, així com les persones que influeixen en llurs decisions, com va sorgir en el grup focal de noies 3r de l'ESO a l'institut Fontserè:

- “Ainara. Yo quiero hacer bachillerato tecnológico, e irme por informática. Me gusta mucho. **Pero me preocupa el estrés que voy a tener.**”

- Paula. Yo voy a hacer un ciclo deportivo. Me encanta el deporte. Mi profe me ha dicho que para ciclo deportivo piden un 9, porque hay mucha gente que lo quiere hacer. **A mí me preocupa que no tenga nota para entrar. No confío que puedo entrar.** Tengo algunas asignaturas suspendidas.
- Patricia. Yo quiero estudiar criminología o negocios internacionales, en la universidad. Me preocupa meterme en algo que no sea lo que yo de verdad quiera.
- Tamara. Yo quiero ser psicóloga. **La cosa es que no se si hacer bachillerato porque para eso hay que estar preparado mentalmente. Supuestamente, como lo pintan... te dicen que es bastante difícil.**
- *¿Quién dice que es difícil el bachillerato?*
- Tamara. Bastante gente lo dice.
- Ainara. Yo tengo tres primos que estudiaron aquí. Una hizo bachillerato y se graduó; la otra se fue del bachillerato porque se dio cuenta que no era lo suyo y el otro también se graduó. Entonces hay alguno que me dice mejor ciclo, otros, mejor bachillerato, y lía mucho.”

Els estereotips actuen també sobre els i les joves en centres d'acollida, els quals **poden interferir en una orientació educativa adequada** com mostra el cas de la Chaimae exposat a continuació.

La Chaimae és una jove d'origen marroquí sota tutela de la Generalitat, amb una molt bona adaptació a l'ESO. El seu cas mostra amb claredat la importància, no només de l'orientació al centre educatiu, sinó també de la coordinació amb els centres residencials:

- *¿Cómo te ves el año que viene?*
- No sé.
- *¿Qué te hace dudar?*
- Todo. **En mi centro (CREA) el tutor y todos me dicen que no haga un bachillerato.**
- *¿Por qué?*
- Porque es muy difícil, y toda la gente que hace bachillerato repite años. Toda la gente en mi centro hace ciclos. Pero si hago un ciclo, entrar a la universidad con 21 años me da pereza.
- *¿Te gustaría ir a la universidad?*
- Sí. Me gusta el bachillerato social. Quiero un trabajo que tenga un buen salario.
- *¿Y quién crees que va a tomar la decisión de hacer o no el Bachillerato?*
- Lo voy a tomar yo. Ellos (CREA) aconsejan. Aquí los profes dicen que tengo que hacer el bachillerato. [...] Yo he dicho que quiero hacer un ciclo para poder trabajar para tener dinero. Mi madre me manda dinero, y mi padre le envía a mi hermano. Yo no quiero que ellos me manden dinero, quiero tener el mío.
- *¿Has visto algún ciclo que te gusta?*
- Ortodontista.
- *¿Y qué te dice tu madre?*
- Que haga lo que yo prefiera. Ella me ve bien haciendo un bachillerato. Dice que escuche a los profesores. Y mi hermano también. Él vive en Francia. [...] En el centro no hago nada, estoy todo el día con el móvil, o juego, o salgo. Para ellos no hago nada de esfuerzo.
- *Pero podrías empezar un Bachillerato, y si no te va bien, cambias.*

- En el centro me han dicho que no, que si empiezo tengo que acabarlo.
- *¿Te sientes acompañada en las decisiones que tienes que tomar sobre su futuro?*
- Depende de que decisión, pero bastante acompañada: los profes, mi hermano, mi madre...
- *¿Sientes que hay personas del instituto que se preocupan por ti?*
- Sí.
- *¿Os orientan respecto a lo que podéis hacer en el futuro?*
- Sí, sobre todo el tutor.
- *¿Le das valor a los estudios?*
- Creo que sin estudios no llegaré.

Les professionals dels centres educatius remarquen, per altra banda, com sovint són els propis joves qui s'autolimiten, degut, en part, a la **falta de referents**. Així, identifiquen alumnes amb l'autopercepció de què no poden fer Batxillerat o carreres universitàries, amb la idea que no trobaran alumnes com ells a la universitat. La labor de les figures orientadores passa, en aquest cas, per aconseguir que tot l'alumnat cregui que sí que pot fer el Batxillerat i anar a la universitat. En aquest sentit ho remarca una membre del Departament d'Orientació de de l'institut Fonserè:

- “Fem molt esforços perquè pensin i creguin que si que poden fer la universitat. Els portem al campus de la UB, per exemple. Ells mateixos també s'autolimiten opcions, perquè consideren que no trobaran gent com ells. Fem tota una sèrie d'accions per encoratjar-los i animar-los; que es reconeguin amb alumnes universitaris.
- *Tenen aquest sentit de ser diferents?*
- Viure a la Florida... estan en aquesta zona de confort. I sortir de la ciutat per anar a estudiar, ho veuen com una cosa que no fa per ells.”

En sentit contrari, alguns/es alumnes reivindiquen també el seu **dret a prendre opcions educatives que no siguin merament instrumentals**, que no condueixin clarament a una sortida laboral, sinó que satisfacin el seu desig d'aprendre més en general. És el cas de la Nabila (filla d'alumna de l'Escola de Vida, acabant 4t d'ESO), que vol fer el Batxillerat encara que li suposi un esforç gran, i tot i saber que podria accedir als estudis de Nutrició que vol fer per la via d'un cicle formatiu:

“No estoy pensando en dónde voy a trabajar. No, bueno. Sé que voy a estudiar Nutrición, pero no tengo una idea de lo que voy a hacer con eso. No sé si voy a ser nutricionista o voy a hacer otra cosa. No lo sé. Pero en general quiero eso. Estudiar primero bachillerato y luego la carrera de nutrición y ya está. [...] Mi objetivo es estudiar. Tener más formación, estar más informada y estudiar de todo. No, literalmente, pues, hacer mi carrera solo. Estudiar en general.”

Professionals i orientadors/es assumeixen sovint la tasca de **graduar les expectatives de l'alumnat**, de vegades plantejant un “pla A” (escenari que l'alumne o la família desitjaria) i un “pla B” (escenari alternatiu, no tan desitjable potser, però que en tot cas evitaria la desvinculació). La orientadora de l'institut Pedraforca descriu el cas d'un alumne que durant l'ESO ja s'havia acollit a un Programa de Diversificació Curricular:

“Amb un alumne de PDC de 4t d'ESO que volia fer Batxillerat, ara ja l'hem aterrat a grau mitjà. Portes els dos últims anys marxant fora, recorda el que estan fent, justament perquè puguis

assolir les competències. I ara ja hem baixat de Batxillerat a grau mitjà i ara ja és a PFI... Clar, això costa d'assimilar. Llavors ja és... Tu ho tens claríssim, no? És que ara recuperaré, ja ho veuràs, i és... [...]. Hem de treballar el pla A i el pla B, doble preinscripció. Si tu vols, després faràs el mitjà.”

Biaixos de gènere i oferta masculinitzada

Tornant als **biaixos de gènere**, s'observen, en general, **més derivacions de nois que noies des dels instituts**. Ja hem fet referència al fet que, en general, es deriven més nois que noies a centres y recursos de diversificació curricular i UECs. El fet que es derivin més nois que noies s'atribueix al fet, per una banda, que **els nois són més disruptius** a l'aula, i per tant tendeixen a ser prioritzats (com ja hem comentat); i per l'altra, al fet que **la oferta està masculinitzada**, fent més difícil per una noia trobar una oferta afí als seus interessos. Hi ha poques opcions atractives per les noies (especialment els PFI's), cosa que pot acabar afectant llurs trajectòries com estableix el següent membre del Departament d'Orientació de l'institut Fonserè:

“Hi ha més nois que no graduen, però també és cert que la **oferta està molt masculinitzada**. Per exemple, hi ha molts PFI's de mecànica, electricitat, pintura, manteniment... Hi ha algun de perruqueria i estètica, però aquí a la ciutat no hi ha cap públic. Hi ha un cicle de grau bàsic, que no és el mateix que un PFI. PFI hem d'enviar a El Llindar, que ja és lluny. Tenim molt poques noies que hagin volgut fer un PFI. En canvi nois, n'hi ha. Les noies no troven tanta oferta disponibles als seus interessos. Això acaba afectant que no fan un itinerari... fan un Tastaoficis o una Escola d'adults... si no els interessa cap de les famílies professionals.”

Professionals de l'Esclat ens posen l'exemple d'una noia derivada que patia una depressió profunda, però que tenia les seves capacitats intactes. Ho entén com l'excepció davant la tendència a prioritzar l'alumnat amb comportament disruptiu. Cal destacar la labor que en aquest sentit fan els professionals dels centres educatius.

“Tenim molts més nois. Quan ho preguntem als instituts sempre ens diuen que **és més fàcil sostenir les noies a l'aula que els nois**. Hi ha més prioritat de derivar un noi, perquè la 'liarà' més a classe, o perquè serà més difícil de sostenir que una noia. Al centre tenim cinc noies [sobre 54]. El curs passat teníem dues. Hem arribat a tenir-ne 8 o 9.” (Membre equip coordinació, Esclat)

“Que no haya chicas es una cosa que no depende de nosotros, desgraciadamente es que no molestan tanto en el instituto. Entonces, si yo tengo a Christel, por ejemplo, que estaba desmotivada, con una depresión de caballo, pero una chica con capacidades y tal y su pedagogo, el orientador me dice: 'te mando una chica...', en cuanto tenga autoestima y tal, verás que es una crack'. En cualquier otro instituto, cuando llegue al claustro le dirán: '¿Vas a enviar a esta chica, estás tonto? Envía aquel, que no para de tal...'. [...] Las chicas **son menos disruptivas en el aula**”. (Tutor 4t ESO, Esclat)

Hi ha casos de noies que decideixen apostar per opcions formatives històricament masculinitzades. En aquests casos, poden incrementar-se les **discriminacions per raó de gènere**, fent que les noies abandonin la formació triada, com en el cas que ens presenta una tutora de 4t de l'ESO de l'Esclat:

“Tuvimos una alumna que le apasionaba la mecánica y se inscribió en un Ciclo Formativo de Grado Medio de mecánica, y lo dejó. Lo dejó porque en el grado no se sentía bien con los compañeros porque... bueno, la diferenciaban por ser una chica. Y eso a ella no le gustó”.

Aquesta pronunciada masculinització de l'oferta formativa en els PFI, també és copsada per part de l'alumnat de l'ESO. Una de les qüestions que les alumnes del grup focal de 4t de l'ESO de l'institut Bisbe Berenguer ens assenyala és la de poder obrir el ventall d'àmbits d'estudi i que siguin formacions que els permeti preparar-se pels Cicles Formatius de Grau Mig:

- “Danna. Yo tengo que tener muchas opciones porque puede, puede que no me saque la ESO, vale? Entonces a mí me dijeron de hacer un PFI de peluquería. Porque, PFI para chicas solo hay eso. Porque sino, es mecánica y soldadura, y no quiero hacer eso.
- ¿Te gustaría que hubiera otros PFI's?
- Danna. Sí.
- ¿De qué tema?
- Nadia. que pudiéramos hacer un PFI sanitario, que no sea PFI de ayudante de ambulancia, no te da para nada ser ayudante de ambulancia. Que te prepare para hacer un grado medio.”

La Vanesa és una jove d'origen llatinoamericà, alumna de L'Esclat. El seu cas il·lustra bé com la falta de presència de noies en certs espais pot ser també dissuasori per algunes noies. Explica l'experiència de ser l'única noia quan va arribar. De fet a l'inici no hi volia anar per aquesta raó. A banda, l'excessiva presència de nois pot derivar en la percepció errònia (com li passava a ella) que certs recursos són “només per nois”. El cas il·lustra també la importància en aquestes edats de cuidar i sostenir el grup d'iguals.

- *¿Cómo recuerdas la escuela?*
- Tenia amigas, bien... aunque no me portaba muy bien. No hacía caso, me iba de clase cuando quería... en sexto ya hice las cosas bien. Estaba más centrada. Mi abuela me dijo que tenía que estudiar para no acabar como mi madre, como mi padre”.
- *¿Te ayudaron en la escuela?*
- No mucho. Éramos muchos niños para estar pendientes de todos. Aquí es diferente. Aquí somos 14 y todos se preocupan por todos. **Los profes se preocupan más por ti.**
- *¿Cómo recuerdas en salto al instituto?*
- Mucha vergüenza, no sabía con quién iba a ir. No fui con ninguna de mis amigas del cole. Ellas se fueron al privado. Todo era diferente, más difícil. Estaba como perdida.
- *¿Qué tal el profesorado?*
- Me ayudaron. Mi tutora era muy maja.
- *¿Podías hablar con ella?*
- **Yo no era de esas que preguntaba. Era muy callada, muy apartada de todo. Siempre iba a lo mío. Yo tampoco dejaba que vinieran a hablar a mí.**
- *¿Qué recuerdo tienes del Instituto?*
- **Yo pasaba de todo, me daba igual todo. Me costaba mucho. Me costaba centrarme y escribir, me costaba mucho.**
- *¿Cuándo llegabas a casa, te ponías a estudiar?*

- Ya estaba en el bar ayudando. No me preguntaban ni como me había ido. No me preguntaban si tenía deberes.
- *¿No hacías lo deberes?*
- Solo algunas asignaturas. Cuando nos regañaban.
- *¿Recuerdas cuando te propusieron venir al Esclat?*
- En segundo, cuando ya íbamos a pasar a tercero, mi abuela tuvo una reunión con el instituto. Nos dijeron si quería ir al Esclat, la orientadora. Me enseñaron un folleto del Esclat. Yo dije que no al principio. **Sabia como era esto que venían muchos chicos. Nunca ha habido una chica aquí, hay muchos chicos.** Pero yo tenía un novio que venía. Se lo dije y me dijo que dijera que sí, que así nos veríamos más. Y me deje llevar por él. Luego **mi abuela dijo que no porque vio a todos los chicos**, pero al final la convencí.
- *¿Cómo fue la llegada aquí?*
- **Mal, todos eran chicos. Era la única chica.** Había solo una gitana que nunca venía. Lo pase muy mal al principio. **Me ponía a llorar, porque no aguantaba.** Pero con el tiempo me fui haciendo amiga de ellos y empezamos a estar bien.
- *¿Continuas sin haber chicas?*
- Han entrado algunas. Me llevo bien con una. No van a mi clase. Hay tres en tercero y una en cuarto. Pero coincidimos en las salidas.
- *¿Qué tal con los profesores?*
- **Me ayudaban, me decían que no pasaba nada, me apoyaban, no me dejaban sola. Eso me ayudó mucho.**
- *¿Estás más cómoda que en el instituto?*
- Sí. Están más pendiente, somos menos. Estamos muy unidos todos. Alumnos, tutores... todos. Hacemos lo mismo, pero lo explican mejor. Hacemos los ejercicios juntos para entenderlo mejor.
- **Son muy niños, dicen muchas tonterías.** A veces empiezan a pelearse de broma con las herramientas. Los profes se enfadan y los echan. Juegan mucho por los pasillos, chillan... Pero se les ve bien.
- *¿Cómo te ves en unos años?*
- Trabajando, en mi piso.
- *¿En qué querrías trabajar?*
- Yo pensaba en estética.
- *¿Aquí hacéis algo de este campo?*
- No, pero los orientadores nos enseñan... nos preguntan qué nos interesa para trabajar, estudiar y nos buscan institutos y vamos a verlos.
- *¿Esto te ha servido?*
- Sí. El otro día fuimos a El Llindar, en Cornellá. Tiene muchas cosas.
- *¿Te apetece seguir estudiando?*
- Sí.
- *¿Te lo planteabas hace un par de años que podías seguir estudiando?*
- No, no pensaba en eso. Aquí empecé a pensarlo.
- *¿Te gustaría que en el Esclat se hiciera algo como peluquería o estética?*
- **Sí. Aquí hacemos electricidad, fustería, cerámica, cocina y empresa. Me queda todo un poco lejos.**

- ¿Estás tranquila?
- Sí, porque sé que voy a hacer las cosas bien y va a salir todo bien. **He aprendido mucho aquí. Es una oportunidad estar aquí y hay que aprovechar.**

Els i les professionals ens parlen de la **manera diferent d'expressar el patiment entre nois i noies**, i com això pot afectar les derivacions. Les noies tendeixen a contenir més el patiment, a portar-ho en silenci, de manera que es fan menys visibles. El patiment però hi és i quan s'expressa ho fa d'una manera més intensa. Les noies, segons professionals d'El Llindar, serien també més sensibles a qüestions relacionades amb la imatge corporal:

“El que ens hem adonat és que **les noies són molt invisibles quan pateixen**. Per exemple, a l'Aula-taller que venen derivats per la Inspecció Educativa... l'únic criteri que nosaltres els diem perquè vinguin (i ens deixen demanar-ho) és que totes les noies que arribin, que puguin venir. Cada vegada tenim més noies. **I quan arriba una noia arriba molt pitjor que qualsevol noi que arriba**. El deterior és brutal. Quan arriben aquí les noies, arriben bomba de rellotgeria. Com ho exterioritzen les noies és molt més brutal que els nois. Pateixen molt més perquè jo crec que són molt més conscients del que els hi passa.” (Membre equip directiu, El Llindar)

“La sensación que tengo con las chicas es de **fragilidad**. Yo puedo tener chavales con fragilidades, pero no es el mismo nivel. Lo estoy haciendo mal, falta de confianza, la mirada del otro. Los chicos, tenemos chavales diagnosticados, pero es otra cosa. Las chicas, normalmente, es más en **silencio**; el chico hace más ruido y como hago más ruido pues se me ve y como se me ve en cierta medida se me hace caso. La chica en silencio. Como no molesta, pues llega a tercero de la ESO, cuarto de la ESO y hay temas ahí. Los chicos es mucho consumo, las chicas es más fragilidad, de ser poquita cosa. Y luego está salud mental. El caso de una chica que no puede tocar, imagínate una esteticien que te está haciendo las uñas y no te puede tocar. Bueno pues tiene su sitio. Es que es diferente. Es curioso, además, chicas que vienen muy dañadas por la imagen, que hagan imagen personal. Es lo mismo que chicos que están acostumbrados a romper y destrozarse cosas, vengan a arreglar y a componer cosas.” (Coordinador pedagògic, El Llindar)

En aquest sentit, l'orientació educativa als centres educatius **hauria de poder abordar els estereotips de gènere**. L'orientadora de l'institut Pedraforca ens explicava com a les activitats d'orientació que es fan a 4t d'ESO ella mira de fer reflexionar l'alumnat sobre quines són les seves inquietuds i inclinacions, a partir de preguntar-se què els agradaria fer, i observant els resultats dels tests vocacionals:

“Jo també treballo amb tot això i que no sigui chicas, uñas, chicos, mecànica. Sí, en el centre tenim unghes i tenim mecànica, però vinga, anem a veure la gràfica. El teu interès, què t'ha sortit? Ostres, és que tu potser vols ser...”

4.2. TREBALL EN XARXA

L'acció més o menys coordinada entre administracions, institucions i entitats del territori, així com el coneixement o desconeixement mutu, marca en gran mesura l'èxit de les derivacions, acompanyaments de casos i posada en comú de diagnòstics sobre problemàtiques específiques. En aquest sentit, el conjunt de professionals amb els que hem parlat **reconeixen la importància del treball en xarxa i la necessitat de coordinar-se** entre entitats i serveis. L'exemple més clar és el PEE 0-20 Les Planes-Florida (pla pilot), tot i que també presenta algunes limitacions.

4.2.1. PLA EDUCATIU D'ENTORN 0-20 LES PLANES-FLORIDA (PLA PILOT)

Els Plans Educatius d'Entorn (PEEs) es van posar en marxa el 2005 amb l'objectiu d'aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat, en un context canviant i complex que requeria una proposta basada en la cooperació educativa entre administracions. Es tractava d'aconseguir teixir connexions entre les diferents intervencions educatives, per tal de vincular-les amb la realitat local i promoure la seva coherència. Impulsats des del Departament d'Educació de la Generalitat, els PEEs van ser adoptats per la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de L'Hospitalet, a qui preocupaven especialment les mancances de l'orientació educativa i la problemàtica de l'absentisme. Així doncs, **els PEEs van introduir una visió comunitària de l'educació**. Amb finançament compartit entre l'administració autonòmica i municipal, en proporcions variables segons els llocs, requerien molta coordinació, per exemple per aconseguir que la feina de professionals que es troben a cavall entre dos organigrames resulti eficaç. Avançar cap a l'acció comunitària suposava passar del Pla de Centre, propi de cada escola o institut, cap a un pla d'àmbit comunitari que contemplés el treball en xarxa d'una multiplicitat d'actors dins l'ecosistema educatiu, tot conservant com a node central els centres educatius. Es tractava de promoure que tota la comunitat col·laborés a promoure la construcció exitosa dels projectes de vida dels infants i joves, prenent en consideració tant les dimensions acadèmiques com les personals i socials, i multiplicant les oportunitats educatives a través de totes les situacions, contextos i experiències d'aprenentatge per les quals transita l'alumnat. Una eina concebuda amb aquesta finalitat van ser els Itineraris Educatius Personalitzats. En definitiva, es volia aconseguir que els agents del territori, dins de les seves funcions i responsabilitats, fessin propostes educatives de qualitat a l'alumnat, a partir del coneixement dels seus interessos i necessitats.

Anys després de la introducció dels PEEs, el 2019, el model es replanteja per incorporar alguns canvis, sota la nova etiqueta dels **Plans Educatius d'Entorn 0-20**. Les principals novetats d'aquest model són les següents:

- Incloure intervencions dirigides a noves franges d'edat, que anteriorment havien quedat excloses: 0-3 i 16-20, intervenint més enllà dels ensenyaments obligatoris.
- Enfortir la connexió entre aprenentatges que es produeixen en diferents contextos educatius, també fora de l'educació formal. Això implica un canvi de la mirada educativa i una aposta per l'anomenat «contínuum educatiu», per l'anomenada «educació 360» i per l'enfortiment de les intervencions fora dels murs de l'escola. Es posa així més èmfasi en l'enfortiment de les xarxes entre diferents actors del territori, dedicats a l'educació tant formal com no formal.

- Introduir la figura de les tècniques d'integració social (TIS) als centres educatius participants (només en el cas dels cinc primers PEEs 0-20, i ja no en els d'aplicació més recent).
- Reforçar l'acció de l'orientació educativa més enllà dels centres educatius, per tal d'oferir itineraris educatius més personalitzats i adaptats a les necessitats i interessos de l'alumnat.
- Per tal d'aprofundir els avenços que havia propiciat la introducció dels Tallers d'Estudi Assistit (TEAs), es proposen ara uns «tallers diversificats de suport i reforç educatiu», amb «la vocació de no només fer una tasca compensatòria sinó també de proporcionar un ventall més ampli d'experiències educatives als infants i adolescents i fer-ho de la mà d'entitats i equipaments arrelats al territori, que alhora poden oferir espais complementaris al centre educatiu». La idea és, doncs, que els tallers no es localitzin a les escoles i instituts sinó a altres espais, per tal de promoure els vincles de l'alumnat amb el territori. En el cas de L'Hospitalet, els tallers s'adreçarien també a alumnat de l'ensenyament postobligatori.

El PEE 0-20 Les Planes-Florida, en el marc d'una prova pilot portada a terme a altres quatre territoris, arrenca el curs 2018-19, amb la previsió que durés tres cursos, tot i que després es prorrogaria un quart, el 2021-22, arrel de la pandèmia de la covid-19. Aquest fou l'únic Pla concebut a escala de barri i no de municipi.

Dins el nou model, podem identificar diverses figures clau, algunes de les quals ja existien amb anterioritat i, per tant, van haver de coordinar-se amb les introduïdes en aquell moment. Podem destacar el **Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari (SOAC), a qui s'assigna un paper clau per guiar les trajectòries formatives i vitals dels infants i joves**. Això va implicar en certa manera duplicar els serveis d'orientació municipals ja existents, que incloïen el **Programa d'Orientació i Acompanyament (POA)**, la qual cosa va requerir certs ajustaments, alhora que va comportar l'avantatge de poder arribar també a la franja d'edat 16-20 de la mà del SOAC.

Els recursos a què va donar peu el Pla Educatiu d'Entorn 0-20 de La Florida-Les Planes i que han perdurat en el temps són, en primer lloc, la figura de l'**orientadora comunitària del Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari**, dependent de la Generalitat i integrada en l'equip LIC, que originalment estava compostat també per una dinamitzadora. Aquesta figura es manté actualment amb una dedicació parcial, només del 20% de dedicació respecte a la seva jornada laboral. Com a conseqüència d'aquesta minva de la seva dedicació, el servei ha optat per centrar-se en proporcionar recursos als orientadors/es dels centres educatius, perquè siguin ells/es qui facin l'orientació als joves, en comptes d'oferir-la directament des del SOAC. De fet, aquesta tasca de donar suport als orientadors dels centres no només s'entoma des del SOAC –com hem vist en aquest informe– sinó també per part d'altres agents, com el POA o l'Oficina Jove, sovint amb accions conjuntes. Les activitats es dissenyen a mida, segons les demandes i especificitats dels centres. En general, es busca explicar amb quins recursos compten els joves segons si graduen o no de manera immediata, i també a quins «espais de connexió» es poden adreçar al cap d'un temps, si volen revincular-se amb el sistema educatiu.

A més de treballar amb els Departaments d'Orientació, des del SOAC també s'han pensat activitats per donar a conèixer les figures i recursos d'orientació als claustres d'escoles i instituts, incloent-hi xerrades i sortides a peu de carrer, per tal d'oferir-los un mapeig del territori. Tot plegat amb l'objectiu d'instaurar als centres una "**mirada orientadora transversal**" que expandeixi la tasca orientadora més

enllà dels i les orientadores. Segons explicava la pròpia orientadora comunitària, aquestes iniciatives són molt ben rebudes per tots els centres, més enllà de les diferències de les formes de treballar d'uns i altres, concretades per exemple en les diverses configuracions de les Comissions Socioeducatives, pensades per respondre a cada realitat concreta. En tot cas, aquesta delegació del SOAC cap als centres de les tasques d'orientació en contacte directe amb l'alumnat amenaça amb trencar amb la continuïtat d'aquesta orientació cap a l'etapa postobligatòria, tot revertint alguns avenços fets durant la vigència del Pla. Així, per exemple, pot quedar desatesa la franja d'edat que ja no abasta el POA, els majors de 16 anys, i en particular els casos de "graduats fràgils", als quals se'ls feia acompanyament de manera personalitzada i perllongada en el temps, tot animant-los a cursar cicles formatius després dels PFIs. Es tracta, doncs, de perfils de joves que requereixen una atenció perllongada en el temps, més enllà d'atencions puntuals o seguiments d'un o dos cursos. Des de l'Institut Eduard Fontserè, per exemple, s'insistia en la pèrdua que això suposa, en deixar de fer-se un seguiment que normalment no es pot fer des dels Departaments d'Orientació:

"Aquesta figura [de l'orientadora comunitària del SOAC] ens anava molt bé. Els alumnes que comencen primer de Batxillerat, molts durant el curs es replantejaren aquest itinerari; canvia molt si et venen i et fan un assessorament, si venen i la persona ajuda en la inscripció... i fa una transició. Hi ha algú que està pendent de si l'alumne cau. Molts alumnes que han marxat a fer cicles, perdem el vincle, ara són d'un altre centre. Sobre tot dels que marxen a fer cicles, però també els de Batxillerat." (Membre Departament d'Orientació, INSF)

Així mateix, un cop acabat el pilotatge del PEE 0-20 també ha perdurat el POA+, tot i veure's afectat per una alta rotació del seu personal, cosa que ha perjudicat el seu funcionament, com s'explicarà a continuació. D'altra banda, la dotació extra de TIS que va propiciar el PEE 0-20 es troba en procés de retirada, com hem pogut copsar en algun centre on aquesta retirada ja s'ha produït (Escola Balaguer), i algun altre on es veia com imminent (Institut Pedraforca).

Pel que fa als tallers d'estudi assistit adreçats a alumnat de l'ensenyament postobligatori (com ara per l'alumnat de Batxillerat a l'Institut Eduard Fontserè o de cicles formatius a l'Institut Pedraforca), que estan gestionats per l'entitat JAPI, s'han pogut mantenir gràcies a una petita subvenció de l'Ajuntament i a l'aposta dels propis centres educatius, però en un format que implica poques hores. Es busca així abordar la problemàtica de l'abandonament durant el primer trimestre de Batxillerat o a Cicles, per les dificultats que molts joves tenen per sostenir aquests ensenyaments, molts cops pel fet d'haver-se graduat amb moltes mancances, i, en ocasions, pel seu baix nivell de català.

4.2.2. LA XARXA D'ORIENTACIÓ D'ÀMBIT COMUNITARI DE LA FLORIDA

Un altre element clau que ha tingut continuïtat són les trobades periòdiques de la **Xarxa d'Orientació d'Àmbit Comunitari** que durant el curs 2023-24 es van convocar set vegades, i es preveu que també es mantinguin el 2024-25. El nostre equip de recerca ha pogut assistir a les reunions mensuals entre novembre 2024 i maig 2025 celebrades al Centre Ana Díaz Rico.

Es tracta d'un grup de treball d'orientació que aplega els instituts de la zona, l'Oficina Jove d'Emancipació, l'orientadora comunitària del SOAC, tècniques POA i d'absentisme dependents de l'Ajuntament, i tot de representants de les entitats del territori que d'una manera o altra fan tasques

d'orientació (com ara Serveis socials, Justícia juvenil, escoles de persones adultes, entitats de lleure, etc.). En aquest espai es donen a conèixer recursos i es posen en comú els casos de joves que més preocupen als professionals. **L'espai actua com un espai de suport que proporciona orientació als propis orientadors, tot dotant-los d'eines i referències per guiar l'atenció i les possibles derivacions necessàries per abordar els casos, i propiciant que es discuteixin prioritats i urgències.**

La Xarxa també permet als agents mantenir-se actualitzats sobre les novetats que van sorgint, en un context fortament canviant com és el dels barris. A les trobades es convida també de manera puntual institucions i entitats d'escala superior al barri, com pot ser el Servei de Primera Acollida de l'Ajuntament, l'EAIA, la Inspecció educativa o l'Oficina Municipal d'Escolarització, per tal de que expliquin novetats i resolguin dubtes. Les sessions són convocades i dinamitzades per l'orientadora comunitària i la coordinadora dels PEEs de la ciutat. En paraules d'aquestes, les reunions de la xarxa han esdevingut un "espai reparador" per les professionals, on tenen oportunitat de copsar la "humanitat que hi ha darrere" de la seva tasca, més enllà dels desafiaments diaris. En aquest marc, a més, es fa palesa la potència de la xarxa d'entitats existents a la ciutat i en aquests barris en particular. Gràcies a aquesta potència, el PEE 0-20 de La Florida-Les Planes va poder posar molt la mirada al carrer, més que en altres indrets on es van aplicar els pilotatges.

A partir d'aquestes reunions s'està elaborant un **directori de recursos que ofereixi un panorama general de les problemàtiques d'orientació als barris de La Florida-Les Planes**, incloent-hi allò relacionat no només amb l'orientació acadèmica o laboral, sinó també la relacionada amb el lleure, la salut o les circumstàncies socioeconòmiques i materials dels i les joves. Cal dir però que la Xarxa no supleix altres espais on també es fa orientació de manera coordinada amb diferents centres i entitats, com ara: 1) Les Comissions Socioeducatives (CSE) a cada centre: amb presència de serveis socials, tècniques d'absentisme, POA. Des del PEE s'ha creat una eina per avaluar-les; 2) Les Comissions d'Atenció a l'Educació Inclusiva (CAEI). Dins d'aquestes, a La Florida acostuma a participar-hi l'EAP, el POA, i professionals del centre amb diferents perfils, a criteri de cada centre.

Quan un cas no es resol a aquest nivell, és quan es pot portar a la Xarxa per cercar una solució. Davant la valoració positiva de les dinàmiques generades per la Xarxa a Les Planes-La Florida, s'està valorant la creació d'una Xarxa per tota la Zona Nord (amb una primera trobada ja celebrada).

Si bé el conjunt de persones i entitats que hi participen valoren molt positivament la Xarxa, la visió que es té de la Xarxa des d'entitats com JAPI no és tan optimista. S'assenyala com, sobretot arrel de la pandèmia, es va anar perdent l'empenta inicial:

"La xarxa va començar amb molt bona voluntat. Al principi hi havia com molta expectativa de coordinar recursos, de conèixer-nos més, d'intercanviar. Després va arribar la pandèmia. Com a entitat, seguim mantenint contacte amb els instituts, amb el POA, ho vas fent... però aquesta idea de crear una xarxa que es trobés, que es reunís, no. Informalment sí".

L'opció per espais de coordinació més petits i ad hoc, en el marc de col·laboracions i projectes concrets, i sovint canalitzats de manera més informal, es percep des d'aquesta entitat com a més eficaç:

"Amb els instituts t'estàs coordinant des de sempre. Després amb el Diversitas hi ha aquesta relació més directa, perquè aquest alumnat sempre ve, i ha d'haver una coordinació; i després

quan vam estar fent instituts oberts, clar, durant 3 anys hem tingut dues persones que treballaven bàsicament als instituts. Si estaven en contacte amb l'institut, treballaven pels centres. I era així que estaven treballant amb el Pedraforca, Fontserè, Margarida Xirgu i Rubió i Ors. Per la pròpia lògica dels projectes et vas coordinant, i a vegades amb alguns et trobes més i amb altres menys.”

També des del Servei de Primera Acol·lida de l'Ajuntament ens explicaven que la seva implicació a les reunions de la Xarxa és només "simbòlica", atès que el seu àmbit d'acció no es redueix a allò relacionat amb l'educació ni tampoc a l'escala barrial. Davant les limitacions de personal i recursos que pateixen, consideren més oportú invertir temps i energies a fer "microintervencions que donin més feedback", i no tant participar en espais grans.

4.2.3. ALGUNES LIMITACIONS IDENTIFICADES

Davant la diversitat i complexitat dels recursos existents al territori, sorgeix **la necessitat d'un mapa o directori de recursos**. Ja hem dit que la Xarxa d'Orientació està fent aquesta tasca de recopilació exhaustiva dels recursos disponibles, en consonància amb la seva voluntat de detectar les mancances dels i les joves alhora que es manté una "visió holística de les persones". Aprofitant les reunions mensuals de la Xarxa, es convida els participants a fer aportacions a un document col·laboratiu, però és difícil avançar en aquesta tasca per manca de recursos humans. Hi afegeix complexitat també la profusió de nomenclatura i de sigles, fet que també faria necessari elaborar un glossari, una altra tasca que queda pendent, tal i com assenyala l'orientadora comunitària. Sí que s'ha elaborat, com a complement al directori de recursos, una guia que inclou aspectes com la protecció de dades.

La complexitat de l'estructura de recursos disponibles té a veure també amb els **graus diversos d'estabilitat que aquests presenten**. Mentre que alguns s'ofereixen des de centres i institucions més permanents, d'altres depenen de programes i projectes concrets, de durades variables amb una continuïtat incerta, molt supeditada a la disponibilitat de finançament. Això fa que **pocs professionals tinguin un coneixement complet de l'oferta, i que alguns recursos siguin poc coneguts a causa del seu curt recorregut**. Alhora, el reduït nombre de places disponibles en molts d'aquest programes sembla desaconsellar una divulgació massa àmplia i entra en contradicció amb la voluntat d'atendre necessitats o perfils concrets d'alumnat.

Així doncs, la complexitat de l'ecosistema educatiu als barris fa palesa la necessitat d'una actualització constant de la informació, una tasca que requeriria la dedicació específica de personal tècnic en el marc de la Xarxa d'Orientació, però que a la pràctica ningú no pot assumir de manera inequívoca. **L'existència de molts recursos, molt fragmentats, que es van creant i implementant segons es detecten les necessitats, impedeix una mirada general** i va en detriment, en part, de una millor dotació de recursos o fins i tot una ampliació dels centres i institucions integrats dins l'organigrama de l'administració pública, com podrien ser, per exemple, el CSMIJ o l'EAP, constantment col·lapsats i incapaçs d'atendre les demandes que arriben des dels centres educatius o d'altres instàncies. Aquestes circumstàncies poden portar a cometre arbitrietsats, o com a mínim no aplicar criteris del tot transparents –i equitatius entre territoris– a l'hora de prioritzar certs casos per davant d'altres.

Entren així en tensió l'especialització de funcions, que pot ser un actiu davant la diversitat de problemàtiques que cal abordar, amb una fragmentació per la qual es requereix una forta coordinació. Com a contrapunt positiu, aquesta lògica regida per les necessitats sorgides al territori permet personalitzar els recursos i itineraris que s'ofereixen als joves. En definitiva, **la manca principal és la de sistemes de coordinació, la participació als quals es contempli com a part reconeguda i inexcusable de les tasques dels professionals.** Amb el funcionament actual, hi ha entitats i professionals que, tot aplicant criteris propis, trien assignar els seus esforços a altres tasques, en comptes de participar en aquests espais de coordinació, amb el resultat que el seu coneixement dels recursos disponibles i les possibles derivacions o col·laboracions que podrien fer per atendre millor els i les joves queden ràpidament desactualitzats, en un context on programes i projectes apareixen i desapareixen segons capacitats pressupostàries, i on els referents d'institucions i entitats canvien constantment.

Un altre risc detectat seria el dels possibles **solapaments de funcions entre entitats** que, en el marc de programes de curta durada, es troben en realitat atenent problemàtiques similars o fins i tot coincidents. Així, per exemple, la qüestió del dol migratori, que és unànimement identificada com a central a l'hora d'atendre el jovent d'origen migrant, i molt especialment els qui arriben ja durant l'adolescència, és abordada tant en el si dels instituts com per part de diverses entitats externes que operen dins i fora dels propis centres, com ara JAPI o JIS. El resultat és que aquestes entitats diverses estan en risc de trobar-se competint per recursos escassos o per atendre un mateix perfil de joves. En definitiva, la delegació de funcions i serveis estructurals en entitats del tercer sector dels barris, sobre la base de la concessió de subvencions, comporta uns riscos que inclouen la generació de dependències fortes o la hipertròfia de les pròpies entitats, que acaben treballant en moltes direccions i complint moltes funcions a les quals no hi arriba el sistema educatiu públic. La **inestabilitat i rotació dels referents i professionals**, així com **l'infra-finançament i precarietat de la tasca d'orientació** i **l'excessiva burocratització dels serveis**, tampoc ajuden en aquest sentit.

En tot cas, al llarg d'aquest estudi hem pogut copsar la bona valoració general que rep la Xarxa. Més enllà dels seus límits i mancances, els i les professionals tenen consciència de la importància de fer seguiment de l'alumnat en els períodes de transició entre diferents etapes educatives o vitals, com ara, per exemple, quan un jove surt de casa i passa a ser tutelat per la DGAIA en un centre de menors. La voluntat expressada és "que no se'ns escapi ningú", tot propiciant que tothom trobi un itinerari adequat per a ell/a, així com evitar una desvinculació que pot impedir que aquests joves rebin suport més endavant. L'assoliment d'aquests objectius passa necessàriament per l'enxarxament, el coneixement mutu i la comunicació entre diferents institucions i entitats del territori.

Fora del PEE 0-20 Les Planes-Florida, els PEEs han tingut un impacte menor, fins al punt que alguns professionals posen en dubte la seva efectivitat i operativitat, assenyalant, per altra banda, que algunes de les accions desenvolupades dins el pla, ja les feien abans. En aquest sentit s'expressa un membre de l'equip directiu de l'institut Bisbe Berenguer:

- "Què en penses del PEE?"
- Jo no ho veig, no entenc molt bé el PEE. És el gran paraigües, però no veig que tingui entitat pròpia. Per mi es un nom que engloba totes les accions educatives que es fan a la ciutat. S'hi pot incloure tot, com per exemple, les xerrades que la Oficina Jove fa a l'alumnat de 3r i 4t d'orientació. Això es PEE? Sí. Però això ja ho fèiem abans del PEE. Porto 20 anys treballant al

centre i no he vist un canvi substancial amb el PEE; es fan coses similars al que ja fèiem abans, amb la Oficina Jove... amb els de Cultura Tretze fem atenció als nouvinguts, amb els d'AEMA continuem tenint els nostres convenis... Si a tot això li vols dir PEE, d'acord.

- *Que demanaries al PEE?*
- És fonamental que existeixi la xarxa d'orientació i serveis socials, perquè sinó ens perdem. És important que tothom estigui coordinat i sàpiga què s'està fent, perquè des dels instituts poden fer un treball molt bo d'orientació a l'alumne però potser això serà al mes de juliol, i és important que Serveis socials o el POA... estigui al cas perquè al juliol això quedi tancat.”

És simptomàtic que, en alguns casos, es tingui poc o nul coneixement del PEE, com reconeix una orientadora de l'Esclat:

“Ara tinc una xarxa feta, però quan nosaltres vam entrar no estava feta. Ha sigut picar porta literal ‘hola som del cos de la UEC de l'Esclat’; ha sigut fer xarxa amb el territori, amb tots aquells recursos o formacions postobligatòries a les que creiem que els nostres joves es poden adaptar, instituts, recursos formatius tipus INSERCOOP, que fa tot aquesta inserció laboral, INTERMÈDIA, que està a Barcelona. Formacions més alternatives. SAOPRAT, que fa formacions. El Llindar també. Ara amb els de 4t portem dues setmanes que hem estat fent les visites als centres. Ho fem en grupets petits. Intentem a veure si ens poden obrir portes, i mirem de fer-ho més individualitzadament que als instituts. A part d'això també fem seguiment als exalumnes. Un cop cada dues setmanes els enviem un whatsapp, els truquem. Pues això, ‘mira, que quiero buscar trabajo’. Vale, ‘pues te derivo a INSERCOOP’. Molt de treball en xarxa. Sense treball en xarxa, tot això no es pot fer.”

En aquest mateix sentit, remarca com n'és d'important coordinar-se de manera efectiva, en aquest cas amb Serveis socials:

“Una cosa que estem fent aquest any, que costa però que ho estem intentant, és crear xarxa amb Serveis socials. Serveis socials són com tot, el sistema està saturadíssim, van saturadíssims. Però és molt important que ens coneguim i fer xarxa, perquè estem parlant que són menors i moltes coses nosaltres no les podem fer. O sigui, no tenim nosaltres les competències. Tramitar beca de transport, tramitar beca alimentària... Sí, detectes com a família que no hi ha menjar, doncs això ho han de fer ells. **Clar, si nosaltres tenim el treball en xarxa, és molt més fàcil.**”

La manca d'una xarxa forta i estable que funcioni, sumada a la falta de recursos, pot conduir a situacions de desbordament professional, davant la necessitat de lidiar quotidianament amb situacions d'enorme complexitat i responsabilitat com ens comparteix una orientadora de l'Esclat:

“A on oriento aquests alumnes que no tenen documentació? Va haver-hi un moment d'estrès personal i de sentir-me malament amb mi mateixa de dir: ‘És que no sé on ficar-los, no sé on orientar-los’. Hi ha sigut picar porta literal perquè també hi ha una **desinformació brutal entre recursos. Es ven que hi ha molt treball en xarxa i no hi ha res fet.** No hi ha res de treball en xarxa. Hi ha molt poca comunicació entre recursos. No arriba als joves, i no arriba als professionals. Això no ho dic jo, ho diem totes les de la xarxa que jo he fet amb els professionals amb els quals jo tinc més comunicació per derivacions, ho diem i entre nosaltres

ens ajudem. Jo per exemple amb INSERCOOP amb una de les noies que hi treballa, entre ella i jo, jo dic: “si trobes un curs d'hostaleria per menors de 18 anys, si us plau avisa'm que no trobo res”. I ella: “si trobes no sé què, no sé quantos”. Entre nosaltres ens anem ajudant.”

Tal i com assenyala aquesta professional, sovint es reconeix que el treball en xarxa depèn de la labor menys o més decidida dels professionals que treballen dins l'ecosistema educatiu de la ciutat, més que no pas d'una aposta clara i decidida per part de l'administració.

Els esforços de centres i entitats en aquest sentit són clars, tal i com assenyala una orientadora de l'institut Pedraforca, tot remarcant la importància d'acompanyar emocionalment les situacions de dol migratori:

“Des d'aquí no podem oferir acompanyament emocional. Fem tot el que podem, però faltarien recursos, no podem arribar a tot el que ens agradaria. Però sí que **intensem connectar també a les persones**. Si KUKUT pot oferir una atenció per aquest acompanyament emocional, doncs intensem fer-ho si compleix els requisits per poder ser atès. I així anem fent, per intentar que l'alumne estigui el més cobert possible i que pugui aprendre o augmentar la seva maleta de recursos per poder fer que l'adaptació sigui més fàcil aquí.”

Això no treu que, més enllà d'esforços més particulars, estiguin funcionant bé programes i accions on es coordinen diferents agents i serveis municipals, com ara les ja anomenades **Comissions Socioeducatives** (que connecten els instituts amb els barris), les **aules d'acollida**, el **Projecte Cicerone** (on hi participen diferents entitats i serveis municipals com Educació, Joventut, PEE i Servei de Primera Acollida), i que consisteix a fer acompanyament entre el mateix alumnat (fa anys que funciona i s'està valorant ampliar-ho a més centres (depenent de la disponibilitat pressupostària, Tècnic Servei de Primera Acollida), o el **Programa d'Acompanyament a Joves Reagrupats** del Servei de Primera Acollida de l'Ajuntament, per posar-ne alguns exemples. Aquest darrer va funcionar només el 2015-16. Tenia una funció informativa i preventiva, i donava accés universal a totes les persones reagrupades a través d'un tràmit obligatori per reagrupar, consistent a sol·licitar un informe d'idoneïtat d'habitatge (INFO-01) que es fa des del Servei de Primera Acollida. Es contactava la família per planificar l'arribada, i un dels temes clau era l'homologació d'estudis. Va deixar de funcionar perquè els recursos eren insuficients, i s'ha quedat només en una atenció als casos més difícils, deixant de respondre a un canvi de paradigma, cap a la universalitat i la prevenció, per tornar a tenir un caire més parcial i assistencial (Tècnic Servei de Primera Acollida de l'Ajuntament). La **FP Dual** preveu, per la seva banda, una bona coordinació entre la institució educativa i les empreses, facilitant que una tipologia específica d'alumnat pugui fer les pràctiques, com ja passa amb les pràctiques professionals a El Llindar.

També des dels centres que ofereixen itineraris formatius alternatius busquen el treball en xarxa i de fet sostenen projectes diversos basats precisament en llur capacitat d'enxarxament amb els recursos i serveis del territori.

“En tot aquest camí, hem constatat el valor afegit que comporta el fet de treballar en xarxa. Hem generat dinàmiques de cooperació territorial i de coordinació entre entitats del Tercer Sector Social, l'administració pública i empreses locals.” (Membre equip directiu, El Llindar)

“El treball en xarxa i comunitari és una necessitat i una manera de fer, inherent a la nostra visió de l'educació. Es treballa de forma coordinada amb diversos agents socials i educatius, tant pel que fa a la realització de projectes com pel que fa al seguiment individualitzat de les persones que participen de les accions que desenvolupem.” (Coordinadora, JAPI)

4.3. ITINERARIS ALTERNATIUS

Els itineraris formatius alternatius els hem treballat a partir d'una mostra de centres, escoles i entitats diverses: Centre Educatiu Esclat, Fundació El Llindar, Associació JAPI, AEMA, Associació educativa Itaca, Escola de Vida Les Planes-La Florida i Escola de Persones Adultes Sanfeliu.

Aquests centres ofereixen programes adreçats a: 1) **joves que estan cursant 3r o 4t d'ESO en risc de desvinculació** (UECs i altres programes de diversificació curricular que els mantenen vinculats als instituts de referència, però que els permet fer part de l'escolarització en un altre centre, ja sigui a jornada completa (ex. Esclat, Aula-taller El Llindar) o unes hores la setmana (ex. PAC El Llindar, Diversitas JAPI); 2) **joves (i adults) desvinculats del sistema educatiu**, per haver-lo abandonat sense obtenir el graduat en ESO, o bé per no accedir a aquesta etapa educativa, com ara els joves nouvinguts que arriben a Catalunya generalment sols (i que són redirigits des dels centres de menors, fundacions o pisos d'acollida) o reagrupats amb les seves famílies (ex. VENTallers i Connecta't El Llindar; Avança+Tasta Oficis JAPI; InserJove Itaca; Projectes residencials per a joves tutelats AEMA; EdV Les Planes-La Florida, EPA Sanfeliu).

Procedim a descriure breument les entitats amb les que hem treballat, així com els programes adreçats a joves que ens han interessat especialment per aquest estudi:

- **L'Esclat** és una Escola de Segona Oportunitat ubicada al barri de Bellvitge que promou projecte socioeducatiu adreçats a infants, joves i adults en situació de vulnerabilitat i exclusió social. Entre d'altres programes, disposa d'una **Unitat d'Escolarització Compartida (UEC)**, amb 54 alumnes, adreçada a joves de 3r i 4t de l'ESO, majors de 14 i menors de 16, que fan jornada lectiva completa. L'objectiu és evitar l'absentisme i l'abandonament escolar prematur.
- **El Llindar** és una Escola de Noves Oportunitats ubicada al barri de Centre, adreçada a orientar i acompanyar adolescents i joves que es troben en situació d'exclusió del sistema educatiu. Abraça tres etapes formatives: 1) Una primera etapa (IPAC) per a joves entre 14 i 18 anys, on ofereix l' **Aula-taller (UEC)**, una ESO adaptada per alumnes de 3r i 4t (que fan tota la jornada lectiva) amb 50 alumnes; i **programes d'adaptació curricular (PAC)** en col·laboració amb 8 instituts de l'Hospitalet (Eduard Fontserè, Torres i Bages, Margarita Xirgu, Rubió i Ors, Europa, Gornal i Bellvitge) on els alumnes fan un terç de la jornada (10 hores lectives) enfocades a tallers. Per a joves majors de 16 anys que han quedat exclosos del sistema educatiu, ofereix el programa **Connecta't**, adreçat a joves nouvinguts; i **VENTallers** adreçat a joves entre 16 i 21 anys, sense qualificació escolar ni professional, en situació personal molt fràgil. A banda ofereix un programa destinat a joves entre 16 i 21 anys que no tenen la ESO i volen accedir a un **cicle de grau mitja (CFGM)**. 2) Una segona etapa on ofereix **Itineraris Personals d'Experiència Professional (IPEP)** adreçats a joves d'entre 16 i 21 anys, enfocats a imatge

personal, automoció, fabricació digital i restauració. 3) I una tercera etapa, on s'ofereix **Formació Professional Ocupacional Dual (FPO dual)** en els àmbits d'imatge personal, automoció i restauració, per a joves entre 18 i 25 anys, amb contracte laboral.

- **L'Associació JAPI** (Associació per la Joventut, Adolescència i Projectes per la Inclusió Social) s'ubica al barri de La Florida. S'adreça a joves d'entre 14 i 29 anys, en situació de desconexió i abandonament escolar. Disposa de diversos programes, entre ells, l'**Avança+Tasta-oficis** adreçat a joves d'entre 16 i 18 anys desconectats del sistema educatiu (per abandonament del sistema educatiu sense obtenir el Graduat en ESO o bé per no accedir a aquesta etapa educativa – joves nouvinguts, sovint menors tutelats); programes de diversificació curricular (PDC), entre ells el **Diversitas**, adreçat a alumnat d'ESO amb dificultats per graduar, que fan 10 hores setmanals a l'entitat (30 alumnes de 3r i 4t ESO provinents de 8 instituts públics: Margarita Xirgu, Pedraforca, Eduard Fontserè, Rubió i Ors, Bisbe Berenguer, Santa Eulàlia i Eugeni d'Ors). A banda, s'ofereix el **Projecte Singulars**, adreçat a reforçar l'ocupabilitat de les persones joves no ocupades i no integrades en els sistemes d'educació o formació; i el projecte **Ocell de foc-Espai KUKUT**, que atén joves d'entre 16 i 30 anys amb problemes de salut mental per millorar la seva autonomia personal i facilitar la construcció d'una vida independent.
- **L'Associació Educativa Itaca** al barri de Collblanc-Torrassa, es dedica a l'educació en el lleure i projectes d'acció social adreçat a infants i joves del barri. El **Projecte Inserjove** és un projecte d'inserció sociolaboral destinat a joves de 16 a 30 anys. Es configura com un recurs socioeducatiu per a joves que es troben en un moment de canvi en la seva transició al món laboral, i proposa un acompanyament individualitzat.
- **AEMA** és una cooperativa d'iniciativa social sense ànim de lucre ubicada al barri de La Florida que treballa en l'àmbit de l'acció social atenent persones, especialment infants, adolescents, joves i famílies que es troben en situació vulnerable o de fragilitat. Ofereixen **serveis residencials** adreçats a infants i adolescents –i llurs famílies– en situació de desemparament, centre obert i programes d'acompanyament terapèutic. Ofereixen serveis residencials a infants i joves tutelats d'entre 6 i 18 anys, i joves extutelats d'entre 18 i 21 anys. També gestionen l'equipament **Espai jove Nou Sidecar**, un equipament integral d'acció socioeducativa, i un **Programa d'inserció laboral**. Disposen també d'una unitat d'escolarització compartida (**UEC La Florida**) que inicia el curs 2021-22 (amb 14 places), i de **Tallers d'estudi assistit**.
- **L'Escola de Vida Les Planes-La Florida** és un espai comunitari de formació permanent ubicat al barri de La Florida adreçat a joves i persones adultes del barri. Sorgida a partir d'una iniciativa de l'AFA de l'Escola Joaquim Ruyra en detectar necessitats entre les famílies de la pròpia escola, dins el marc del Pla Integral Les Planes–Blocs Florida, és pionera a l'Hospitalet oferint alfabetització i espanyol per a estrangers. Pel català es fan derivacions al Centre de Normalització Lingüística. També s'organitzen xerrades temàtiques, per exemple, sobre homologacions o sobre l'arrelament per formació. L'atenció integral oferta per l'Escola de vida busca acompanyar situacions molt variades, tot treballant en xarxa amb serveis del municipi. Per exemple, el Centre de Recursos per a l'Ocupació de la Zona Nord, depenent de l'Àrea de Promoció Econòmica, hi envia periòdicament un orientador, i s'ha aconseguit que atengui

l'alumnat d'origen estranger independentment de la seva situació administrativa, encara que les persones sense documentació no queden reflectits al còmput d'usuaris degut a les lògiques burocràtiques que governen el servei.

- **L'Escola de Persones Adultes Sanfeliu**, dirigida a persones majors de 16 anys, on poden obtenir el Graduat en Educació Secundària (GES), entre d'altres programes formatius que inclouen també alfabetització o cursos d'informàtica. Les EPAs son centres dependents del Servei d'Educació al Llarg de la Vida del Departament d'Educació de la Generalitat. S'hi ofereix Formació Instrumental (coneixements bàsics de llengua catalana i castellana, matemàtiques, medi i coneixements bàsics d'informàtica), dos nivells conduents al Graduat en Educació Secundària, així com cursos de català, castellà, anglès i competències digitals. A la ciutat de l'Hospitalet existeixen sis EPAs en total, situades als barris de Bellvitge, Sta. Eulàlia, Collblanc, Can Serra i Sant Josep, a més de Sanfeliu.

4.3.1. FER VINCLE, DESPERTAR EL DESIG

L'objectiu primer i principal que identifiquen els i les professionals de les entitats amb les que hem treballat és **reconstruir el vincle, treballar el desig i combatre la desafecció** i indisposició dels alumnes envers l'estudi, motivada per una experiència frustrant i insatisfactòria prèvia (avorriment, sensació de rebuig, sancions permanents per mala conducta...) que no és fàcil revertir. Alguns professionals ho expressen en termes d'un sistema que "no tracta bé" aquests joves:

"Són famílies en situació molt delicada, que **porten molts anys escoltant que els seus fills no ho fan bé**, i fins i tot alumnes que tampoc ho fan bé al carrer. Són relacions molt deteriorades, tant amb les famílies com amb els instituts de referència. Llavors, aquí ens arriba la família, que està força trencada, l'Institut que aprecia el jove però que no saben què més fer, i el jove que arriba aquí dient, 'ostres, qué hago aquí'." (Membre equip coordinació, Esclat)

"L'objectiu fonamental es **despertar el desig** d'aprendre d'uns joves que estan molt desconnectats de l'aprenentatge, però que no volen quedar-se al marge. És gent molt maltractada pel sistema i que creiem que tenen molt de talent, i creiem que és molt important que puguin trobar allò que els agrada per **poder començar a construir futur**." (Membre equip directiu, Llindar)

"També hi ha una cosa molt curiosa, que és que quan venen aquí, per exemple, l'assistència és molt regular, perquè hi ha un vincle molt únic, diaries, molt conciliat però, el absentisme després es dona classe. És a dir, ja s'imposa que si venen aquí tenen punts i després aquests punts apavoreixen les notes del seu punt, però molts joves venen aquí però després no van a classe, perquè no ens agrada res aquesta classe. S'avorreixen, no l'entenen." (Membre equip directiu, JAPI)

Hi ha diversos elements que faciliten que joves que s'han desvinculat dels itineraris formatius ordinaris, puguin tornar a vincular-se. Treballar amb grups reduïts i **l'acompanyament individualitzat** es considera essencial. Una figura clau en aquest sentit és la figura del tutor o tutora qui, a diferència

del tutor de l'institut, fa un acompanyament personalitzat durant tota la jornada lectiva, que és qui es manté atent i cuida en tot moment la relació amb l'alumnat:

“La construcció de la persona va en paral·lel a la construcció de l'itinerari formatiu. No pot ser una cosa sense l'altre.” (Membre equip directiu, Llindar)

“Treballem amb grups reduïts. Així es fàcil pel tutor veure qui ha dormit bé, qui arriba sense esmorzar, qui ha passat una mala nit, qui porta una mala setmana perquè els pares estan separats. [...] No són professors només: **són psicòlegs, són metges, són pares, són mares...** tot el que es pugui necessitar. Fem una atenció integral. Es crea un vincle amb l'alumnat. Perquè són nois que venen rebotats del sistema educatiu. No som el tutor que veuen dos dies la setmana una hora on normalment se'ls diu tot el que fan malament. Fem vincle. L'Esclat els ha permès **reconciliar-se amb el sistema educatiu.**” (Membre equip coordinació, Esclat).

“Es un lugar muy selectivo el mundo de la escuela ordinaria porque quién puede sigue adelante y quien no puede está fuera. Se marca un poco este fuera y dentro. Y nosotros lo que hacemos es incluir los que están fuera para abrir a todos posibilidades, que todos puedan tener posibilidades. Yo no quiero tampoco pasar el mensaje del juicio porque también el sistema educativo en general tiene que ver con la vida, o sea, de porque es selectivo, pero la vida en sí es selectiva y el mundo laboral también lo es.” (Coordinadora pedagògica, Llindar)

Sentir-se un igual, amb capacitats i aptituds, és part essencial de la labor de restabliment dels vincles entre la institució escolar i els joves:

“Es importante también **sentirse igual**. En el instituto la gran mayoría, el 80% como mínimo, se sentían mal. Algunos por incapacidad, ya estaban perdidos, ya no les importaba. Otros porque se sentían atacados. Aquí trabajamos mucho eso: cuando nos actúan mal, reflexionamos y pensamos por qué lo están haciendo. Intentamos darle la vuelta; que **los castigos, que las consecuencias sean entendibles por las dos partes. Ese vínculo de confianza, ese vínculo de hacer grupo.**” (Tutor 4t ESO, Esclat)

4.3.2. TRENAR AMB L'ESTIGMA, CONSTRUIR IDENTITAT

Un segon objectiu fort dels centres és justament **trenar amb l'estigma**, ajudar als i les alumnes a reconciliar-se amb el sistema educatiu i amb sí mateixos, i produir aquest **sentiment de pertinença** al que s'hi referia un professional:

“Para mi es esencial lograr construir un **sentimiento de identidad positivo, no de segregación**. Coger como hacen otras UEC, 10-12-14 chicos y separarlos de su Instituto no genera sentimiento de identidad. Si le preguntáis a nuestros chicos a qué Instituto van, o qué dónde estudian, todos dirían: 'vamos al Esclat'. Pues ese sentimiento de identidad es muy positivo. El chico que viene normalmente **ya no nos ve como un enemigo.**” (Tutor 4t ESO, Esclat)

“Ellos **sienten que se cree en ellos y en sus capacidades**. Y eso les da confianza. Se quitan muchos miedos, llevan la etiqueta de 'yo no sé, yo no sé nada, yo no sirvo para estudiar. No sirvo para nada'. Incluso algunos traen el rintintín que han oído, desgraciadamente, de 'tú no sirves para nada, serás carne de cañón'. Hay que recuperar a través del vínculo y de creer en

ellos realmente, de valorar las capacidades que tienen, el coger confianza y a partir de ahí se sienten más capaces de estudiar, trabajar o de seguir con la formación que ellos elijan.” (Tutora 4t d’ESO, Esclat)

“Quiero volver a aprender. Aprender sirve, y yo sirvo para algo.” (Coordinadora Pedagógica, El Llindar).

És essencial sentir-se valorat i valorada, sentir que poden fer les coses. Això estimula les seves trajectòries formatives. S'intenta que els alumnes aprenguin a posar paraules al seu malestar, i això requereix una aproximació distinta a la que reben a l'Institut ordinari:

“Los chicos que nos vienen muchas veces **ya se veían inútiles para estudiar y para aprender**. Han tirado la toalla, todo les parece perdido... participan de la **indefensión aprendida**. Yo a mí me llena de orgullo, a veces, cuando estoy en una clase me dicen: ‘Ah, pero ¿era esto lo del instituto, era esto? Aquí tenemos el espacio para explicarlo de otra manera. ¿Qué tal si lo hablamos en términos de euros y manzanas, en vez de complicarnos con polinomios? [...] En el Instituto, muchos dicen: ‘Tú ponte así y no molestes’. Aquí se sienten válidos. Seis horas en el instituto sin hacer nada, sin que nadie crea en ti, y tú pensando que no vales para nada... les tiene que afectar, es duro. [...] Los chicos son muy listos y saben si las personas creen en ellos o no. Nosotros hacemos incluso formaciones de equipo, para que **no dejemos nunca de creer**. Cuando un chaval te dice ‘vete a la minera’, coge un portazo y se va, en un instituto se abre un expediente. Aquí lo hablamos. A lo mejor ayer a ese chico lo han desahuciado... Tiene una vida, tiene una trayectoria y lo podemos hablar.” (Tutor 4t ESO, Esclat)

“Són alumnes que venen molt castigats, **centrifugats per un sistema educatiu que està pensat perquè tothom ha d'aprendre de la mateixa manera en una mateixa aula**. S'omplen la boca d'atenció a la diversitat, però escolten molt poc les necessitats que té aquest alumnat. Arriben amb una **motxilla de fracàs** molt bèstia; molt enfadats i ens ho fan saber a través de conductes molt disruptives. La feina més important de l'equip educatiu d' El Llindar és treballar perquè puguin **posar paraules al malestar** que porten.” (Membre equip directiu, El Llindar)

Cal adaptar-se als seus temps, que són uns altres:

“Aquí fem una rebuda individual, que els preguntes que els passa i perquè creuen que han arribat i quin futur vislumbren. Ens trobem que són joves que **ningú els ha parlat de futur**. Els han dit que no hi ha de futur; els han dit que ‘no valen para nada’; han assumit que ‘no valen para nada’ i que ‘son la basura’. Trencar amb tot això requereix molt de temps. I de vegades **l'Administració i els currículums venen marcats per un temps que no és el temps d'aquets joves**. Respectar el temps que necessita cada adolescent i jove que arriba a l'escola varia. Per uns és un mes i per altres són tres anys, per recuperar aquesta autoestima, aquestes ganes de fer. Per nosaltres l'excusa és els tallers per poder-los enganxar.” (Membre equip directiu, El Llindar)

Els alumnes reconeixen aquesta labor dels centres, aquesta voluntat de reconstruir vincles, de treballar per millorar l'autoestima, despertar el desig i trencar amb l'estigma. Reconeixen que estant

per ells i es preocupen. Aquí les notes no és el més important; valoren per sobre de tot la dimensió pràctica i aplicada dels aprenentatges. Hi ha menys por al fracàs:

“Aquí [Esclat] los profesores son más accesibles que en el instituto. Sí, porque con el instituto al haber más gente y eso, los profesores no te prestan tanta atención. Pero aquí los profesores están prestando atención constantemente. Y si tú necesitas cualquier cosa, ellos te ayudan sin problema. Aquí nos prestan más atención y comparten más con nosotros que los profesores de instituto, hablan con nosotros de la vida personal de ellos y la de nosotros también.” (Enmanuel, 4t ESO, Esclat)

Tal com s'ha assenyalat, aquests projectes propicien la construcció de vincles entre iguals i aquest fet és especialment notori en aquells joves que no compten amb una xarxa d'amistat ni familiar propera. És el cas de la Roxana i la Jagory, participants del programa InseJove d'Itaca:

“Para mí sí que es útil estar aquí, porque vengo acá y me me siento liberada. O sea, no estoy en casa encerrada limpiando, cocinando y así; y vengo acá y veo jóvenes y veo que nos ayudan, nos motivan y todo eso y lo necesitaba.” (Roxana, InseJove Itaca)

“Al principio no hablaba con nadie. Pero como sea, trataban de que... trates de dar tu granito, que digamos. Y a parte, algunos contaban chistes. Y como sea llegaban a sacarte una sonrisa y era algo que me gustaba porque, o sea, como sea, todos llegaban a hacer algo. O hacer... a sentirse parte de ello y es bonito.” (Jagory, InseJove Itaca)

El Malek, té 16 anys i és originari del Marroc. És alumne de 4t de l'Esclat. No té una vida fàcil. Té un procés obert amb la justícia. Ha patit desnonaments. Va estar a punt de tornar al Marroc per la impossibilitat de trobar habitatge. Compara l'Institut amb l'Esclat:

- “¿Cómo definirías el Esclat?”
- Es un instituto en verdad. Solo que con más talleres y te aburres menos. En el Instituto, escribir, escribir, escribir, mirar la pizarra durante todo el día, te aburres.
- ¿Te aburrías en el Instituto?
- Sí. Aquí no, aquí estás una hora aquí, luego vas a electricidad, luego vas a fustería, luego vas ahí y se te pasa el tiempo.
- ¿Hasta qué curso estuviste en el Instituto?
- Hasta tercero.
- ¿Cómo te sentías allá?
- Mal la verdad. Me distraía, molestaba. Todo el mundo estudiando y yo no. **Siempre era como el marginado**, ¿sabes? Me ponían solo a mí. Todos iban 2, 3 sentados y yo me tenía que poner atrás de todo y solo.
- ¿Y por qué lo hacían?
- No sé. Porque dice que, si yo no quiero hacer nada, pues que yo no hago nada, pero que no distraiga a los otros para que los otros tampoco hagan nada.
- ¿Y eso cuándo empezó a pasar?

- En primero de la ESO. Y en segundo ya me querían mandar para aquí y les he dicho que no. Yo quiero seguir en el Instituto y luego cayó el coronavirus y en el coronavirus lo hice tope de bien, aprobé todas. Y ya luego ahí me quisieron mandar otra vez para la última oportunidad para Esclat y les he dicho que no. Y me acabaron echando.
- *¿Qué motivos te dieron para echarte?*
- Muchos. ¿Tú sabes lo que es un parte? Te hacen ahí un parte, cuando tú te comportas mal. Pues yo tenía muchísimos de eso. La liaba, hacía el niñato. Me aburría. Y hacía todo lo posible para divertirme y que pase el tiempo rápido. Es que a mí los profesores ahí no me caían bien. No me daban oportunidades, pero por eso mismo. Ellos entraban en la clase y me decían, tal como me veían: 'si no quieres hacer clase, puedes ir saliendo ya'. Y yo sin hacer nada. A lo mejor ese día yo tenía ganas de estudiar y me quitaba las ganas diciéndome eso.
- *¿Y en el Esclat no pasa eso?*
- No, aquí te sacan de clase, te esperas dos minutos en el pasillo y sale tu tutor y habla contigo, lo solucionáis y luego vuelves a entrar. Ahí no. Ahí te dejaban una hora y media, dos horas, tirado en el pasillo. Yo también era culpable. No solo la culpa la tenían los profes.
- *¿Cuál es tu comportamiento aquí?*
- Bien, en verdad el año pasado, durante los dos primeros trimestres, hacía un poquito el gandul, la verdad. Pero mucho menos que en el Instituto. Y este año sí que ya me he puesto bien. Aquí yo ya he madurado, por eso ya no hago tanto así
- *¿Qué diferencias ves entre el instituto y el Esclat?*
- Los profes. **Los profesores aquí te tratan muy bien, esto es como una familia te lo juro. Aquí te tratan bien y de todo. Ya está. Y aquí te dan una oportunidad.** En mi instituto si tienes un problema así en la calle o algo, ni te preguntan... Aquí si tienes un problema en la calle, a lo mejor te pueden ayudar los profes y todo. Imagínate, un alumno entra a su clase a las 9:00h, y está un poco más enfadado, pues el profe ya empieza a hablar con él. Le pregunta. Cosa que en los institutos no le dan bola a eso. O si se asoma el tutor y me ve peleándome con uno, él baja rapidísimo a separarnos. En el Instituto esperan a la policía que venga.
- *¿Te orientan de cara al futuro aquí?*
- Sí. La orientadora. Te pregunta, que quieres hacer. Yo le dije electricidad y me llevó ahí al Gornal Activa enseñarme el taller y eso está bien. Y a lo mejor voy el año que viene ahí. Cuando yo salga de aquí, durante 3 años, puedo venir aquí a consultar o que me pidan algo, que me busquen algo de trabajo, lo que sea.
- *Si pudieras cambiar algo del instituto, ¿qué cambiarías?*
- Los profesores. **Que se vayan esos de ahí, y vengán estos de aquí. Aquí se preocupan por ti. Y es por eso que se va empezando. Si tú ves que tu profe se preocupa por ti, tú le vas a coger más respeto, le vas a coger más confianza."**

Aquesta realitat contrasta de vegades amb la imatge que es projecta d'aquests centres. És important, en aquest sentit, lluitar contra les **etiquetes estigmatitzadores**. Cal dir que els centres més consolidats han esdevingut, amb els anys, referents, superant així aquestes etiquetes i transformant l'imaginari de l'estigma a la oportunitat. Mostra d'això és el volum elevat de sol·licituds que tenen respecte el nombre de places que poder ofertar. El Llidar, per exemple, té en l'actualitat 600 sol·licituds per un

total de 200 places. Alguns professionals, fent referència a la labor pedagògica important que han hagut de fer en els darrers anys, mencionen els comentaris que fins fa poc rebien els alumnes potencialment derivables des dels Instituts:

“Fa uns anys vam haver de treballar amb els Instituts perquè els deien: **‘si te portas mal, te vas al Esclat’**. Al revés! No ho estàs fent bé, però si arribem a uns pactes i veiem uns canvis, podràs anar a l’Esclat. És una oportunitat. Alguns nois ens deien: ‘es que yo no quería venir porque el tutor del Instituto me decía que aquí solo vienen delincuentes’. Fem portes obertes per als professionals, perquè coneguïn el projecte; convidem a Instituts, Serveis socials...”
(Membre equip coordinació, Esclat)

En aquesta mateixa línia ho expliquen des d’El Llindar, alhora que comenten com poc a poc aquesta visió ha anat canviat radicalment i ara compten amb molt de reconeixement:

“Durante unos años El Llindar era sinónimo de... para los padres y para los alumnos ‘¡madre mía dónde vamos!’. Con los años esto ha cambiado. Quieren venir y hemos conseguido entre todos que El Llindar no sean las cloacas del sistema, que sea un sitio de oportunidad y esto ha llegado a los chicos. De hecho, tenemos que hacer selección de alumnos. Tenemos chavales que se han sacado la ESO y en lugar de ir al grado medio quieren hacer certificado de profesionalidad. ‘Ahí te escuchan, ahí te acompañan, ahí no te dejan caer, ahí te meten caña’, porque metemos caña. Les exigimos a cada uno lo que creemos que le podemos exigir.”
(Coordinador pedagògic, El Llindar)

“El que ens passava amb la UEC era que derivar-los aquí era com un càstig, alguns. I d’altres ens preguntaven: ‘¿cómo puedo venir aquí, me tengo que portar mal?’. I dèiem: ‘no, no te tienes que portarte mal’. I les famílies quan derivaven els seus fills a la UEC venien amb moltes pors. ‘Allí estan los malos’. En canvi amb el PAC ara això no passa, o passa menys. Al PAC en canvi venen més de la banda de la oportunitat. És una oportunitat perquè pugui continuar estudiant. [...] Hem fet molt de treball en equip i la veritat és que hi ha molt de reconeixement per part dels Instituts. Hi ha molta escolta. No els hem de convèncer, perquè el dia a dia ens ha donat la raó d’algunes situacions.” (Membre equip directiu, El Llindar)

També els alumnes d’alguns d’aquests centres s’hi refereixen en termes similars. El Rayan, alumne de l’Esclat, nascut aquí, de pares marroquins, es va espantar quan li van dir d’anar a l’Esclat. Havia sentit dir als companys que és avorrit, que allà hi van a barallar-se. La seva experiència, al igual que la del Malek, desmenteix absolutament aquesta imatge:

- *¿Cómo te sentías en el Instituto?*
- Iba porque era obligatorio, y volvía casa. Iba sin ganas de estudiar y eso. Sentía mucho aburrimiento, desmotivado. Daban muchas clases que no son necesarias.
- *Los profes, ¿qué te decían?*
- Que soy muy listo, que me tengo que poner las pilas, y yo pasaba mucho. Mi madre habló conmigo, pero no sirvió de mucho.
- *¿Recuerdas el momento en que te propusieron ir al Esclat?*
- **Me asusté un poquito.**
- *¿Por qué te asustaste?*
- **Porque los compañeros decían que era aburrido, que venían aquí a pelearse.**

- ¿Y tú que les dirías ahora?
- Que no es así. Que si vienes aquí a estudiar te sacas la ESO.
- ¿Estás contento de haber venido?
- Sí. Aquí me siento mucho más cómodo.
- ¿Qué te hacer sentir mejor?
- El ambiente, los profes, los compañeros, clases más pequeñas.
- ¿Qué es lo que más te gusta?
- La vida cotidiana. Te enseñan para tu futuro.

L'estigma recau també sobre les famílies, a qui es responsabilitza per no ocupar-se prou dels seus fills i filles. Tanmateix, la feina que des dels centres es fa amb les famílies passa justament per treballar la culpa i la responsabilitat:

“Hi ha famílies que estan molt preocupades per on viuran demà, o per trobar diners... més preocupades que per l'educació dels seus fills. I s'han sentit molt jutjades pel sistema educatiu, de “**no estás pendiente de tu hijo, te lo expulso...**”. Hi ha gent que pateix molt [...] De vegades hi ha famílies que no poden sostenir l'angoixa dels seus fills o que fins i tot provoquen situacions de malestar als seus propis fills. Es tracta de veure com treballar aquesta responsabilitat, però no des de la culpa.” (Membre equip directiu, El Llindar)

4.3.3. CURRÍCULUMS ADAPTATS I METODOLOGIES FLEXIBLES

Una altra element important que defineix la pràctica educativa als centres és el **currículum adaptat**, que combina matèries instrumentals i tallers, molt orientat a la vida adulta i laboral. Aquests centres tenen una flexibilitat alhora de decidir el currículum, que els dona marge per sortir de plantejaments docents més rígids que no han funcionat prèviament. Això pressuposa també treballar amb **metodologies d'aprenentatge manipulatives i flexibles**, més adequades al perfil i disposició a l'aprenentatge de l'alumne. Envers la part més acadèmica sol haver “un rebuig” perquè els recorda el que feien al sistema educatiu ordinari. El factor ‘**temps**’ es valora especialment, mostrant la necessitat d'adaptar-se als temps d'aprenentatge de cada alumne. Alguns professionals mencionen l'**equitat** com a principi rector del plantejament docent: no tots els alumnes necessiten el mateix, ni van a la mateixa velocitat. Cal respectar les distintes singularitats:

“Les mates les treballen com a instrumental, a cuina, a fusta, a pintura.... estan constantment aplicant. Matèries adaptades a la vida quotidiana. No tenen la sensació d'aprendre coses que no faran servir. Està tot **molt orientat a la vida adulta i laboral**. El currículum el decidim nosaltres. No hi ha gaire regulació en aquest sentit, però nosaltres intentem adaptar-nos el màxim possible al currículum de Secundària.” (Membre equip coordinació, Esclat).

“Es verdad que tenemos la suerte que se puede vincular de otra manera con ellos y no tenemos esa rigidez de hay que hacer esto, este tiempo y hay que hacerlo ya, en junio de 2023 tenemos que acabar con ese temario.” (Educadora InserJove, Itaca)

“Aquí [Diversitas] l'avantatge que tenim és que els atenem d'una manera més pròxima, perquè no són els 30 alumnes, sinó que són 10 o 15, perquè tenim grups molt reduïts; i perquè

tenim el marge per treballar-ho com volguem. No hi ha aquesta pressió de dir que hem de fer una prova de competència. Al final aquí és respondre als interessos que tenen, o fer-lis propostes àmplies que puguin aprofitar i puguin descobrir, i mirar-s'ho des d'un altre punt de vista." (Membre equip directiu, JAPI)

"Tú haces que su trabajo sea digno, cuando no tienes en cuenta el tiempo. Hay alumnos que en tres sesiones te hacen la primera práctica. Pero cuando ellos lo han hecho, y ven que eso no está hecho de cualquier manera... y le dan al botoncito y se enciende, su cara se ilumina más que la bombilla. ¿Qué es lo que ocurre? Que cuando tienes un alumno que tiene muchas más dificultades, que no para quieto, que le das un destornillador y no se lo clava en el ojo porque Dios no quiere, que falta, que llega tarde, que te la lía parda... que no sé cuántos meses después le da al botoncito y se enciende, la expresión de la cara es la misma. Conclusión: el tiempo es relativo. Porque al final de lo que se trata es de que la bombilla se enciende. 'Ostras, he aprendido y me he sentido bien', y eso es lo que a ellos les engancha. [...] Tengo un alumno de mecánica que empieza a faltar, hacemos una reunión con la madre y dice 'es que la mecánica no me gusta, a mí lo que me gusta es la peluquería. Es que nadie me preguntó. En el colegio, dijeron que viniera aquí a hacer mecánica. Mi madre me dijo que mecánica y estoy en mecánica. Pero no es que nadie me preguntó lo que quería hacer yo'. Bueno, vamos a hacer una cosa, si tú acabas este curso yo como soy coordinador de la escuela de imagen personal yo te garantizo que tienes la plaza. Pues acabó el curso. Hizo el nivel 1 de imagen personal e hizo el nivel dos. **Hay deseo porque es mi elección.** Vuelvo a lo de antes, escuchar, **prestar atención al deseo**, vienen desanimados, no vienen todos silbando el lunes por la mañana, vienen unas caras que dices 'madre mía, como para montar una revolución con estos'. Poco a poco van entrando en una dinámica, rompes la dinámica de juego, introduces la dinámica del trabajo." (Coordinador pedagògic, El Llindar)

També els equips docents es doten d'espais de reflexió i treball intern, conscients de les dificultats que suposa l'acompanyament a joves amb realitats complexes:

"L'acompanyament subjectiu vertebrava el dia a dia de la formació. D'acompanyar a cada jove que arriba amb les seves coses. **I el que li serveix a un, no li serveix a l'altre**, i això és filigrànic, i requereix de molts espais de treball per poder pensar com continuar treballant amb aquets joves. Tenim espais de treball als que dediquem unes tres hores i mitja la setmana. I no és preparar el dia a dia, sinó el pensar el **què els passa als joves i pensar el què ens passa a nosaltres** també en relació a lo que ens desperten aquests joves. Perquè el que et desperta el Moha a tu, a mi no m'ho desperta. Llavors, he de ser conscient de que a mi em desperta alguna cosa que em dificulta treballar amb ell, i he de deixar a algú altre entrar a treballar. [...] Tenim un espai per poder parlar del que ens passa." (Membre equip directiu, El Llindar)

Una qüestió directament relacionada amb aquest tema és **l'autoritat**, que també es treballa:

"Una de las cosas que trabajamos con los educadores es la autoridad, ¿quién tiene la autoridad? Porque no se tiene la autoridad, la autoridad se la gana uno y la experiencia nuestra es que se la gana uno escuchando, el uno por uno, sabiendo acceder, sabiendo apretar, sabiendo que a veces el problema está en ti no está en el chico." (Coordinador pedagògic, El Llindar)

Un altre element a destacar és **no tenir la pressió d'haver de complir amb el currículum educatiu ordinari, això permet més flexibilitat i temps per aprendre**. Hi ha tot un seguit de gestos pedagògics que van permetent que l'alumne pugui re-connectar amb l'aprenentatge:

“Entonces si yo consigo que uno le cuesta leer, le cuesta pero hace un esfuerzo y tal y hay un clima bueno, él va a seguir leyendo, vale? Y el que lee mejor, pues a lo mejor sigue leyendo y entendemos más. Y si yo tengo que hacer más pausas cuando ha leído un párrafo uno que le cuesta más leer, un poco para seguir la lectura, no? Es decir, no hay ningún problema. Si todo el grupo lo ve como algo normal, vale? Que eso es importante sentirte bien, no hay ningún problema.” (Tutor 4t ESO, Esclat)

I també la importància de coordinar esforços, entre instituts i centres de segona oportunitat quan els alumnes fan unes hores la setmana:

“Si no passessin pel Diversitas, segurament a 3r d'ESO caurien. Hi ha una part del **canvi de rol**, que diuen: 'aquí soc una altra cosa'. I a més m'ho passo millor, perquè l'estic treballant d'una altra manera, no és tan dur venir aquí i **seure's a una cadira i aguantar**. Els ajuda a passar la setmana millor i després està com el centre l'adapta. Hi ha centres que s'ho curren moltíssim; els fan una adaptació realment supercurrada... tenim una persona que està vetllant per això; i altres que no, que és més com, bueno, el segueixo tenint al grup, l'allibero unes hores i, bueno... Però jo sí que veig el canvi sobretot en l'actitud que tenen envers l'estudi, aguantar i arribar a quart.” (Membre equip directiu, JAPI)

El Jason i el Marcos, d'origen llatinoamericà, van sentir el pas a l'Institut com a problemàtic, amb manca de motivació i dificultats per seguir els continguts. Van accedir a El Llindar a 3r de l'ESO per cursar un PFI. El Marcos va estar en un centre terapèutic abans, el van dirigir des de Justícia Juvenil.

- *“¿Son importantes las notas para vosotros o hay cosas más importantes?”*
- Jason: Que va, las notas son lo de menos. Es aprender a aplicártelo en la vida real lo que estás haciendo.
- Marcos: Es algo ya más... más o menos secundario, porque... pero lo que te importa a ti es venir aquí y hacer lo que te digan bien y practicar y lo teórico intentar hacer, lo mejor posible.
- Jason: Claro. Y aparte de eso cada uno aprende sin tener como un número en un lado, ¿sabes? Porque al fin y al cabo... o sea, yo no quiero, yo no quiero solo aprender la parte teórica. Quiero saber aplicarlo, o sea, más que todo, saber aplicarlo, porque si no lo sabes aplicar no te sirve para nada.
- *¿Pensáis que es útil estudiar aquí?*
- Marcos: A ver, dentro de lo que cabe.
- *¿Depende de las materias?*
- Jason: Sí. Yo no sé cómo estudiar, sinceramente. Yo cojo todo, o sea, cojo de lo que veo y de ahí voy tirando, ¿sabes? Pero más o menos, algo que tenga un sentido para que lo pueda aplicar de verdad.
- Marcos: Por lo menos **aquí un miedo a fallar no hay**. [...] Sí, porque aquí hacen pruebas y si fallas no pasa nada, estás aquí para aprender y no tendrás solo una oportunidad, para fallar. Aquí, fallas una, fallas dos, fallas tres, y estaremos detrás tuyo para poder ayudarte...

- *¿Te costó cuando llegaste aquí?*
- Marcos: Sí, al principio sí, porque... cogí malas costumbres del colegio de no asistir... Y no venía por... no sé más que nada por... miedo, creo. Pero... aquí no sé, vengo porque, porque quiero ir. Porque sí hay la motivación de decir: 'Yo sé que quiero ir. Es algo que me gusta. Hay gente que se preocupa por mí'. Y da ganas de venir.
- *¿Cómo son los profesores?*
- Marcos: Los profesores son... es como que, **más que profesores se podrían hasta llamar amigos**, porque te hablan, se preocupan por ti. Por qué a lo mejor te pueden notar un poco mal, que a lo mejor faltas a clases o cosas por el estilo, y en vez de pasar, te preguntan: 'oye, por qué no has venido, estás bien?'. Es lo que a mí me gusta. Los profesores que hay aquí. Unas semanas que faltaba a clases, mi tutora me dijo: 'Oye, no has venido, ¿qué te pasa?'. Y yo se lo comenté que era un problema que me estaba pasando y ella me ayudó y vio cómo solucionar ese problema y cómo hacer que me motive a ir, a seguir con las clases.
- *¿Hay comunicación con vuestros padres?*
- Marcos: En mi caso, llamaron a mi madre para contarles, para reunirnos y contar el gran cambio que había desde el principio de curso hasta ahora. Que... claro, al principio yo, el primer trimestre, más o menos yo faltaba bastante. Pero ahora no, no quiero faltar y nos reunimos con mi madre y le dijeron: 'Mira, ha habido un gran cambio a bien, y está muy bien. Y eso queremos que siga así'.

4.3.4. TREBALL AMB LES FAMÍLIES

Treballar amb els famílies és part de la labor educativa. De vegades la família acompanya, però de vegades és tot el contrari:

"Trabajamos mucho con la familia y somos conscientes que ese esfuerzo vale la pena. Tenemos muchas familias que no pueden... que es muy difícil estar detrás de sus hijos. Es decir, a lo mejor familias monoparentales, donde tiene que hacer muchas horas de trabajo y no puede estar con el hijo. Eso pues es un hándicap también. Cuando yo llamo a casa, también para lo bueno, muchas veces me dicen: "pues es la primera vez que me llaman para algo bueno". Es importante trabajar con la familia. A veces empezamos a trabajar para que su hijo le vaya bien, y acabamos solicitando el PIRMI. Es un trabajo extra, pero que luego al final te repercute en tu día a día." (Tutor 4t ESO, Esclat).

"Para muchos padres ir a la escuela es un genérico abstracto. Es algo bueno, ves para allá pero bien, bien, no saben lo que van a hacer ahí. Lo que quieren es que se saquen un título. El discurso es el mismo, que seas una mujer o un hombre de provecho, que tengas un futuro, pero no se concreta, no saben exactamente qué implica. Es como una obligación que tiene el alumno de: 'tú vas a ir y tienes que aprobarlo'. Pero no hay un conocimiento. **Es el discurso vacío**. Entonces, cuando tú lo sientas, que vas módulo por módulo, mira ha sacado un 6, invitas a las familias, les haces que vengan un video de sus hijos ahí con el hierro, les enseñas los espacios, entonces las familias empiezan a entender qué es aquello que hacen sus hijos. Y no es algo abstracto de como cuando le dicen a un alumno, 'pórtate bien'. Es tan grande eso que ¿por dónde empezamos? Vamos a concretar, que si yo te digo 'pórtate bien' es como que me

digas a mí 'sé mejor persona'. Concretar, elaborar una narrativa de lo que hacen, que no solo sean palabras vacías, incorporar a los padres. Hay que hacer partícipe a la familia del proceso del chico. [...] También hay familias con las que sabemos que es mejor no contar. **Cuando tienes un padre o una madre que destruye cualquier cosa que hace el hijo.** Bastante tiene el chaval que es capaz de separar.” (Coordinador pedagògic, El Llindar)

“Tenim famílies que tenen moltes pors, quan els truquem per telèfon: ‘¿Qué ha hecho mi hijo?’. Intentem fer una primera trucada per dir: ‘Mira, el procés està anant molt bé’. També els truquem quan no va bé. Però intentar comptar amb ells per dir quan estan anant bé les coses. Amb algunes famílies pots comptar i amb altres no.” (Membre equip directiu, El Llindar)

Apareix el tema de la **culpabilització de les famílies**, per no ocupar-se prou dels seus fills:

“Hi ha famílies que estan molt preocupades per on viuran demà, o per trobar diners... més preocupades que per l'educació dels seus fills. I s'han sentit molt jutjades pel sistema educatiu, de **“no estás pendiente de tu hijo, te lo expulso...”**. Hi ha gent que pateix molt. De vegades hi ha famílies que no poden sostenir l'angoixa dels seus fills o que fins i tot provoquen situacions de malestar als seus propis fills. Es tracta de veure com treballar aquesta responsabilitat, però no des de la culpa.” (Membre equip directiu, El Llindar).

4.3.5. ORIENTACIÓ, TRANSICIÓ A LA POSTOBLIGATÒRIA I CONSTRUCCIÓ DE FUTUR

Una part important de la labor dels centres consisteix en acompanyar la **transició d'aquest alumnat cap a l'etapa postobligatòria**. Més enllà de les capacitats i habilitats adquirides pels alumnes, les possibilitats de seguir amb la formació postobligatòria passen per un bon acompanyament i una bona orientació:

“La transició de la obligatòria a la postobligatòria és dura en general, però per l'alumnat de UEC encara ho és més. Aquest acompanyament que tenen aquí després no el tenen. On està l'adaptació curricular? **On està aquest professor que sap que porto una motxilla plena de coses complicades? Al final soc un més, és complicat.** Aquí entra en joc la figura de l'orientador.” (Membre equip coordinació, Esclat)

“Jo em sento molt reconeguda pels meus alumnes. És molt fort: ‘gracias profe’. O sigui ‘gracias’. El fet de que em vinguin a buscar, a la seva manera cada un que vingui a buscar ajuda, perquè els escoltis. **Donar-lis un espai perquè necessiten sentir-se molt escoltats.** I el gènere masculí li costa perquè ho reprimeix. Però tu si els hi vas donant, ells et venen a buscar.” (Orientadora, Esclat)

Si bé l'orientació es fa sobretot a 4t, es comença a treballar des que l'alumne entra al centre. A l'Esclat, per exemple, la figura de l'orientador/a (en el marc d'un equip integrat per tres professionals amb perfil d'educador/a) no només s'encarrega de fer orientació mentre els alumnes estan al centre, sinó que, des del curs passat, fa també l'**acompanyament durant els tres anys posteriors**, cosa que es valora molt positivament. Allò que abans passava de manera informal –que un jove tornés al centre a demanar ajuda– ara es pot fer de manera formalitzada.

Si bé molts alumnes opten inicialment per fer un cicle, un nombre reduït d'alumnes el sosté. La opció que consideren que s'adequa millor al perfil del seu alumnat són els CP-Curs de Professionalització: cursos amb un nombre reduït d'alumne a l'aula, més concrets, on hi ha més seguiment a l'alumne i on hi ha un procés de derivació. Han tingut alumnes que s'orienten cap a Batxillerat i fins i tot cap a estudis universitaris, però són l'excepció.

“No recomanem fer el Batxillerat, perquè el salt és important, aquí tenen una adaptació curricular. [...] Quan entren a Cicle et diuen, ‘la parte pràctica soy el mejor, però la teòrica...’. Aquí ningú li pregunta si té bolígraf, llibreta, ordinador o possibilitat de connectar-se a casa per buscar informació a Google.” (Membre equip coordinació, Esclat)

“**Los CP nos han abierto un nuevo mundo para este tipo de chico.** Un chico que a lo mejor no tiene un nivel para conseguir un ciclo de grado medio, un CP lo puede hacer, puede hacer el CP uno o puede hacer el CP dos. Desde que han salido estamos viendo que el éxito educativo de los chicos que salen de aquí es mayor. Es decir, hasta hace unos años nos pasaba que los que graduaban, los matriculábamos, ahí un poco forzados, en cualquier Ciclo Formativo de Grado Medio, y aunque algo les interesara, una gran parte no podían, no lo conseguían acreditar.” (Tutor 4t ESO, Esclat)

Les orientadores subratllen la importància de fer una derivació correcta, perquè després les places estan cobertes i costa més. De vegades, però, és el propi alumne que necessita provar. És important no perdre de vista que l'alumne és qui té l'última paraula.

“Si ho fem des d'ara és millor. Reorientar després és més difícil perquè els recursos ja estan plens. Nosaltres el que també fem és la doble prescripció. Per exemple, un cas. L'any passat em va passar que un noi volia fer mecànica, volia un grau mig. Però és que jo el veia fent un CP en El Llindar de mecànica, perquè les classes són més reduïdes, està l'educador també allà, està el formador. Clar, és molt diferent. Aquí estan acostumats a que hi hagin dos persones dins de l'aula per 14 alumnes. A un grau mig és una persona i 40 alumnes. I els CP són molt d'aquesta metodologia. Vam fer la doble preinscripció i al final de curs em va dir: ‘Mira, que prefiero más ir a El Llindar de mecánica’. Sort que ho vam fer. L'altre dia vaig anar a veure'l i està super content, està encantat. I els altres que van fer grau mig de mecànica, què els passa? Que quan no tenen una rutina, pues estan al carrer, consumint.” (Orientadora, Esclat)

Tanmateix, hi ha alumnes que s'hi veuen en cor d'entomar un cicle. El Rayan, alumne de 4t de l'Esclat, es mostra animat amb la possibilitat de fer un cicle mitjà al Pedraforca, en part gràcies a la orientació rebuda al centre:

- *¿Os orientan para el futuro?*
- Sí. Me dicen que se me da bien electricista.
- *¿Te planteas seguir estudiando?*
- Electromecánica me gusta.
- *¿Y dónde puedes estudiar esto?*
- En el Pedraforca y en El Llindar. Yo quisiera ir al Pedraforca, que hacen ciclo.
- *¿Os han llevado a conocerlos?*
- Sí, hemos ido a verlos.
- *¿Te ves haciendo un ciclo medio?*

- Y superior también.
- ¿Conoces chicos que les haya ido bien?
- Sí, aquí nos hablan de chicos y nos explican cómo ha ido su vida. A veces vienen a visitarnos. Y nos dicen que si estás dispuesto a hacerlo lo hagas.
- ¿Cómo te ves de aquí unos años?
- Me veo de mecánico, con una empresa.

Escoles com El Llindar tenen la possibilitat de treballar recorreguts més extensos, des d'una primera etapa formativa dins dels "Itineraris personals d'aprenentatge competencial", amb programes com l'Aula-Taller (UEC), la PAC o l'Accés CFGM, fins una segona etapa, que inclou els "Itineraris Personals d'Experiència Professional" (IPEP) i la "Formació Professional Ocupacional DUAL" més orientats a la professionalització i inserció laboral. L'alumnat té la opció de seguir un itinerari formatiu en les escoles especialitzades (Imatge personal, automoció, fabricació digital i restauració), orientades a la formació i el treball, i amb aliances amb el sector empresarial. L'acompanyament es produeix en tot aquest procés, que inclou l'entrada al món laboral. Aquesta perspectiva de llarg recorregut és alentadora per l'alumnat. Sovint ex-alumnes que han fet el recorregut complet es prenen com a referent per reforçar la motivació:

"Tenim alumnat dels 14 als 25 anys. El que entra amb 14, veu que hi ha possibilitat d'un recorregut llarg i que alguns joves han fet tot aquest recorregut i estan treballant. Això els dona **esperança** de dir jo també ho puc fer. Per alguns es un trampolí per tornar al sistema més preparats, per altres només ha estat un bàlsam, d'uns anys que han estat aquí i on han trobat un lloc per primer cop, i per d'altres és un **itinerari de vida**, que els permet fer tot el recorregut i començar a treballar. L'element clau és l'acompanyament; tota la resta és una forma de connectar-los amb l'aprenentatge i començar a treballar aquest **desig**, que partim de la idea que tothom el té." (Membre equip directiu, El Llindar)

Un exemple paradigmàtic és l'**itinerari formatiu en restauració**. El primers dos anys els alumnes coneixen la sala i la cuina, i trien l'especialització. La formació la fan en un entorn de treball real. El tercer any, es formen en cuina i sala, i treballen amb contracte laboral, alguns al restaurant "El Repartidor" (Hospitalet) i altres al restaurant "La Pau" (Barcelona), on totes les persones que hi treballen han passat per El Llindar. La dignitat dels espais aporta dignitat al treball: "Quan entres ja veus que els espais són molt xulos, i **aquesta dignitat ja fa que els alumnes entrin d'un altra manera.**" (Membre equip directiu, El Llindar)

El Khalid, alumne d' El Llindar, està treballant actualment al restaurant El Repartidor. A 3r de l'ESO el van derivar cap al programa Tast-Oficis (JAPI/Pedraforca), on descobreix que li agrada la restauració. A El Llindar continua el seu itinerari formatiu dins l'àmbit de la restauració. Mostra la importància de rebre orientació educativa i dels recursos formatius alternatius.

En Khalid té 23 anys, nascut al Marroc, i fa un any que treballa al restaurant on va fer la seva formació en hostaleria. Va arribar amb dos anys a Catalunya (el seu pare portava 20 anys aquí, i el va reagrupar). Ha viscut tota la vida a l'Hospitalet, encara que manté el contacte amb el Marroc. És el petit d'una

família de set germans i germanes. El tercer de l'ESO va marcar un punt d'inflexió en la seva trajectòria educativa. Li costava seguir les classes, estava molt nerviós. L'orientadora de l'institut el va adreçar cap el Tasta Ofici del Pedraforca: "No llegué a terminar tercero de la ESO. Empecé el curso y el primer trimestre se notaba que me costaba mucho y había una orientadora que me buscó otros cursos, para no dejar la ESO, no estar en la calle o en casa, en el Instituto Pedraforca, donde había como unas horas de taller que se llama Tasta Ofici". Aquí s'hi va sentir a gust i va poder provar diferents oficis, descobrint que li agradava el món de la restauració. Amb el suport de les orientadores de l'institut Pedraforca es va inscriure en un PCPI (Programa de Qualificació Professional Inicial) de restauració, encara que el lloc no li va fer el pes, i va demanar de buscar-ne un altre. Així és com va conèixer El Llindar. El projecte li va agradar molt: "A mi nunca se me había pasado que me podría gustar la restauración hasta el Tasta Oficis. A lo mejor no lo hubiera encontrado. O buscando por internet me hubieran salido cursos de hostelería, pero no es lo mismo que las orientadoras que ya tienen varios centros donde buscar que yo buscando por buscar. Que ya saben qué escuelas hay aquí cerca, por la zona". La seva mare no entén massa el castellà, i la seva germana gran feia de traductora a les reunions de l'escola. El seu pare l'insistia que estudiés, que treballar de paleta com havia fet ell durant més de 40 anys era un treball molt dur i arriscat. Ara, després d'haver treballat de cambrer en un hotel de Barcelona i de mossos de magatzem, treballa a la sala del restaurant de l'escola. Ens diu que en certa manera és un referent positiu pels nois i noies que comencen la seva formació en aquesta escola. Se'l veu satisfet, i confiat.

La transició al món laboral passa no només per fer un bon acompanyament a l'alumne, sinó també per una **tasca de sensibilització amb les empreses**. Reproduïm aquí un fragment extens de la conversa mantinguda amb el coordinador pedagògic de l'àrea de mecànica d'El Llindar, en la mesura que il·lustra de manera eloqüent tot allò que significa tirar endavant una escola de noves oportunitats:

"Aquí nos tomamos en serio esto de la equidad. Porque en el fondo nuestro objetivo no es que interioricen datos. No, porque de hecho las empresas no necesitan aprendices que sepan de mecánica. **Lo que necesitan son chavales que quieran aprender, que lleguen puntuales, que vayan los lunes, que confíen en ellos mismos,** que si rompen algo lo digan, que si tienen dudas pregunten, que no estén preguntando cada dos minutos si lo que están haciendo están haciéndolo bien. Por eso nos contratan a los chavales. ¿Por qué contratar a los chavales que tienen una fase 1 y una fase 2 y no un chaval que tiene un grado superior? Pues me lo dicen las empresas, porque me viene un grado superior y no sabe lo qué es trabajar.

[...] Tenemos un alumno de mecánica. El chaval quita el freno de mano, arranca para cargar la batería y resulta que estaba puesta la primera y como estaba en rampa el coche nuevo de concesionario choca con otros dos y da contra la mampara de vidrio. 8000-9.000€. Hablamos con el empresario, el empresario dice, 'no, no, no, no lo he echado. Es un accidente. Este chaval viene, cumple, ha dado la cara'. Empresario uno entre un millón. Este chaval el primer año de sus prácticas robó en la taquilla del lugar de prácticas. ¿A la calle? No. 'Vienes y te disculpas'. [...] **Cuando decimos escuela de nueva oportunidad es eso. Es entender que el chaval roba, pues sí.** Lo fácil es que te pillen robando y te vas fuera. Entonces, ¿cómo trabajas todo eso para que el chaval se dé cuenta? Porque él ya sabe que está mal. Es como la droga, yo no pego ningún discurso, qué les voy a explicar yo a ellos si yo lo último porque me fumé,

es que ni me acuerdo. Yo sí que puedo hablar de responsabilidad, de prevención de riesgos laborales, de así no puedes trabajar, de lo que me preocupa no es que te fumes un peta, sino que te lo fumes a las 8:00h de la mañana. De eso sí que puedo hablar.

[...] Tenemos un chaval que tiene mucho deseo, es el que más estudia, pero es muy torpe. ¿Cómo es posible que la haya liado tanto en 10 minutos? Entonces trabajas con él y sabes que lleva dos desahucios en un año. Ellos están en una casa okupa. Bueno, la historia es muy larga, una situación económica muy precaria. El hermano con salud mental, la madre en silla de ruedas, el padre en una indefensión porque tiene un salario fijo de €1100. Pues trabajo con el chaval, que también hay algo de salud mental: 'oye, ¿tú como verías el año que viene aquí la fase 3, vienes aquí y trabajar en algo, poquito a poquito? Hablo con el empresario, le digo ¿tu podrías tener un chaval aquí de prácticas, pero en lugar de en el taller, en el lavado de coches? 'Hombre, pues sí'. Habló con el chaval: 'oye, mira, cómo verías...'. 'Ah, pues sí'. 'Porque, además, mira, fíjate que si va bien estás comprando la entrada para la fase 3, que ya sería con un contrato'. De manera que un chaval que realmente no puede estar en un taller porque no puede, lo estamos reconduciendo.

[...] A veces sí hay dificultades con las empresas para regular lo que ellos entienden, porque la empresa tiene un ritmo. Entonces la empresa normalmente está pensada para un beneficio, entonces incorpora la idea de que si a mí me va a venir un chaval es porque me va a quitar trabajo y eso hay que desmontarlo relativamente. No, están en formación en un centro de trabajo. Al revés, a lo mejor va a haber algún momento que te suponga más trabajo. Pero es una oportunidad para los chicos por esto y lo otro. Hay chavales que no pueden soportar las cinco horas de prácticas. Mejor 3. Hay chavales que no pueden ir a la empresa, pues se quedan con nosotros. Es que no va a ser para ellos una buena experiencia, les va a ir mal. Lo hablas con ellos y como lo has trabajado no lo ven como los tontos nos quedamos, los listos se van porque entienden la equidad. Entienden que cada uno y entienden que es lo mejor para ellos."

Malgrat els esforços dels equips docents, no tot l'alumnat aconsegueix sostenir el curs. De vegades, aquest mínim que cal posar, no hi és, i alguns cauen:

"Tenemos algunas bajas. **Normalmente se rinden ellos, significa que o bien el deseo no era, o no era su momento.** Es decir, realmente no querían. Hay un mínimo que tienen que poner ellos hay, y ese es el deseo y nosotros lo podemos prestar durante un tiempo. Pero luego, caen. [...] Intentamos hacer seguimiento... pero es que cuando les pierdes el contacto, nadie quiere reconocer que se ha equivocado, que no está haciendo nada, que está preocupado, que está agobiado. Entonces lo tienes que dar por sentado. Tú dices, bueno, 'pero ahora se acerca la preinscripción, vente para aquí'. Hay otros que se han colocado. Tengo una alumna de este año que directamente me dijo, 'yo lo dejo porque es que yo me gano bien la vida traficando. No me sale a cuenta venir aquí'. **O chavales que la manera que tienen de hacerle ver a sus padres es abandonando todo aquello que empiezan.** Hay distintas lógicas." (Coordinador pedagògic, El Llindar)

4.3.6. RECURSOS FORMATIUS ALTERNATIUS VS. ESCOLA INCLUSIVA?

Algunes entitats es mostren crítiques amb les **etiquetes** que es fan servir per distingir projectes educatius i trajectòries formatives. A l'Esclat, per exemple, defensen que es tracta d'un recurs de primera oportunitat (malgrat se'ls concep com de segona oportunitat), en la mesura que el centre és l'institut dels joves que en són alumnes; fan tota la jornada lectiva, tot el calendari escolar. Tampoc estan d'acord en la idea d'escolarització "compartida". Això les distancia d'altres UEC, el projecte de les quals no està basat en la qualitat educativa:

"Malgrat el nom que es dona de centres de segona oportunitat, el nostre alumnat no està a la segona oportunitat, **està a la primera oportunitat**. Encara no han trencat la primera oportunitat, tenim alumnat de Secundària que estan a la primera oportunitat. Una cosa és que es busquin alternatives perquè no tothom pot aprendre de la mateixa manera, però estan a la primera oportunitat. Aquí no ens identifiquem amb una UEC, i el nostre alumnat no sap que està en una UEC. El nostre alumnat està al seu Institut, i el seu Institut és l'Esclat. Tenen sentiment de pertinença: no es que hagin estat trets dels seus instituts i vagin uns dies o unes hores a fer unes classes o uns tallers. Ells estan aquí tota la jornada lectiva, tot el calendari escolar. Els pares et diuen que el seu institut és l'Esclat. Això es pot aconseguir amb una UEC com la nostra, de 54 alumnes, on **pots crear un sentit de pertinença, no de rebuig**, i pots tenir un equip professional adequat a les necessitats de l'alumnat. Els tutors són professors de secundària. Si tenim alumnat de Secundària hem de donar com a mínim el mateix que tindrien als seus instituts. La realitat que ens trobem és que les altres UEC no tenen aquestes possibilitats, perquè són de 12 alumnes, o perquè són gestionades per unes entitats que pensen que no cal que hi hagi conveni de Secundària amb els treballadors. Aspectes que nosaltres tenim molt clar i que ens fa desvincular-nos del que són les UEC. No ens sentim identificats. Tenim unes altres característiques. Tenim un equip amb una antiguitat llarga, això dona molta experiència i força a l'equip. No tenim un equip que cada cert temps canvia, que rota molt. Sí que és veritat compartim l'expedient educatiu dels joves. Però som un institut." (Membre equip coordinació, Esclat)

També El Llindar es posiciona críticament amb les etiquetes, que sovint pressuposen manca de reconeixement. El Llindar és reconeix com **escola** de noves oportunitats, malgrat no se'ls reconegui com a "escola" pròpiament:

"Som una escola de noves oportunitats, de segona oportunitat. **Som escola, perquè volem ser-ho, no perquè estiguem reconegudes**. Estem parlant d'una escola de noves oportunitats, d'una escola, no d'un programet que ofereix qualsevol cosa. Per poder ser reconeguda com escola de segona oportunitat s'ha de passar una auditoria. Llavors, hi ha molts centres que diuen que ho són, però no ho son. Nosaltres vam néixer el 2003 amb una demanda concreta del Departament d'Educació a la directora general de la Fundació. Hi havia a Cornellà un petit projecte amb 8 alumnes en format UEC (Unitat d'escolarització compartida), que havia estat malfuncionant amb una altra entitat, amb un projecte molt indigne pels joves. Ens vam trobar amb uns joves molt castigats, molt enfadats, que les primeres paraules que li van dir a la directora es 'conmigo no vas a poder'. I de fet, 'con ellos no pudimos', però ens vam quedar amb la idea de voler començar a treballar amb ells, comptant amb ells. Escoltant-los vam començar a construir l'escola. Fa 19 anys eren 8 alumnes i ara 475 alumnes. Hem anat

construint mica en mica, escolant els desitjos d'aquest alumnat, i que pogués estar ben dirigit al que està passant al mercat laboral.” (Membre equip directiu, El Llindar)

En línia amb l'Esclat, l'entitat mira amb escepticisme una política educativa que ha impulsat la formació de UECs, però que no sempre responen a criteris de qualitat i rigor educatiu:

“S'han muntat UECs com a bolets i en llocs molt poc dignes i amb una oferta educativa molt pobre. I qualsevol podia muntar una UEC amb un projecte educatiu escrit. **Abans es feien convenis, ara es una licitació**, i crec que hi ha moltes UECs que s'haurien de tancar, que estan fent una feina pobre. De fet quan nosaltres vam arribar aquí estava funcionant una altra UEC i vam trobar espais on tenien un futbolín per jugar... no era una escola. I per això els joves... a la directora li van dir: 'hay ocho delincuentes y ocho locos, a ver que puedes hacer con ellos'. La directora deia: 'No sé el que em trobaré, però m'estranya que hi hagi 8 bojos i 8 delinqüents'. I clar, el que ens vam trobar era tan indigne que la resposta dels joves era la mateixa: 'Nos habéis tratado como basura. Nos habéis dado basura. Pues ahora os vais a enterar'. Li va costar molt treballar amb aquest grup perquè se'ls havia fet molt mal. **Això per nosaltres era tan important, escoltar-los i començar a construir**. El nivell de conflictivitat i dificultat que hi havia al 2003 amb 8 alumnes no té res a veure ara amb 450. Aquests 450 **venen a una escola**, que té sentit. Allò era un gueto, de los malos. 'Somos los malos, pues os vais a enterar'.” (Membre equip directiu, El Llindar)

Els i les professionals parlen d'uns instituts que estan **desbordats**, i que no sempre tenen les eines per entomar situacions de gran complexitat:

“Hubo un año que en un Instituto de Cornellá tuvieron problemas con un primero de la ESO que subía, muy, muy revolucionado. Entonces pidieron a la Fundación que enviaran a alguien allí en lugar de que los chicos vinieran aquí. Y me tocó a mí. Y entonces lo vi desde el Instituto, **las dificultades reales con las que se encuentran los profesores**. Me acuerdo de ver una profesora de matemáticas llorando y diciéndome, es que yo se supone que tengo que estar dando el mínimo común múltiple y el máximo común divisor, y hay gente que todavía no sabe ni... cómo lo hago, tengo 20 y pico alumnos y además está este y el otro... [...] Me he encontrado profesores preocupadísimos por la manera de hacer y otros profesores que ya tenían una firme decisión de no aceptar aquel que no encaja en el estándar, además muy firme. Yo me acuerdo de un chaval. Yo estaba hablando con él. Mira, David, vamos a intentar en tecnología. Me lo preparé todo con el chaval. Que no quiero ir, venga, que yo te acompaño hasta la puerta. Vamos para allá, vamos a la puerta. Entra por la puerta, yo me quedo en la parte de atrás. Y según entra por la puerta, veo el profesor que le dice: 'David, media vuelta y te vas, no te quiero en mi clase'. 'No, que yo vengo...'. 'No me expliques nada, media vuelta y te vas'. Esa es otra realidad con la que se encuentran. [...] El problema es que tú tienes a una minoría que quieres que vaya como la mayoría y todavía no has entendido que esa minoría no es que no quieran, es que no puede y que tienes que pensar otras maneras. [...] A lo mejor tenemos que encontrar maneras de trabajar con estos chicos antes. No esperar. Yo he tenido alumnos que me decían: 'yo la he liado pardísima para venir aquí. Voy a liarla parda para que me saquen de aquí porque yo no quiero ir'.” (Coordinador pedagògic, El Llindar)

Ja s'ha fet al·lusió amb anterioritat a la necessitat que alguns professionals detecten de canviar el paradigma de les trajectòries formatives cap a d'altres menys lineals, que permetin “reenganches”,

més com una “rotonda” (Tècnica Joventut); que no es penalitzi la “formació discontinua” (Professor EPA Sanfeliu), que no es pressioni per no “perdre un any” en el cas dels nouvinguts arribats durant l'adolescència, que potser sí que necessiten un marge per situar-se per exemple repetint 4t d'ESO (Tècnic Servei de Primera Acollida; Professionals EdV; Orientadora INS Pedraforca). Les pròpies famílies reproduïxen aquestes dinàmiques:

“Es dona una cosa que és molt comú sobretot entre les mares. I és certa por al fracàs, a repetir curs, al no poder acreditar, perquè és que els meus fills són superbons estudiants, i aquesta por al fracàs està superlatent.” (Tècnic Servei de Primera Acollida)

D'acord amb aquesta diversitat, cal tenir en compte també que **graduar no sempre és el millor objectiu** per a tothom, atès que hi ha recursos als que ja no es podrà accedir. En aquests casos, estàs tancant la porta al PFI (accés sense graduat), i els aboques a fer un Cicle Mitjà, que no sempre poden sostenir:

“Hay que ver si el chico realmente está preparado para tener una ESO y si con la ESO no se queda ahí. Puede pensar que **más allá de la ESO hay otras cosas**. De hecho, la mayoría de los chicos que gradúan piden hacer un Grado Medio, pero luego no lo sostienen. Pues otra vez estamos en un nivel de contenidos y de aulas que es bastante intenso. Entonces, son chicos que no han podido sostener el instituto y que no pueden sostener el Grado Medio [...]. Entonces, ¿si no tengo una formación para poder trabajar y no tengo un nivel para poder sostener un grado medio o un bachillerato, ¿qué voy a hacer con la ESO? Pues la ESO en ese caso no sirve para nada [...]”. (Coordinadora pedagógica, El Llindar)

Per això, alguns professionals valoren molt positivament els Certificats de Professionalitat, als que s'hi pot accedir amb i sense graduat. L'objectiu doncs és evitar l'abandonament i que hi hagi continuïtat educativa en el format que sigui:

“L'objectiu inicial era que poguessin graduar i ho hem anar reconduint, portem 14 anys amb els instituts, i la reconducció ha anat de la banda d'evitar l'abandonament escolar i que hi hagi continuïtat educativa en el format que sigui, per alguns serà el graduat, però per altres no. I no treure's el graduat no pot ser que se'ls enfonsi el món Perquè nosaltres oferim alternatives que les hem d'anar treballant, però si que això costa, perquè de vegades **es mesura l'èxit dels instituts pel nombre de graduats que tenen**. I de vegades aquest regal del graduat és un flaco favor pels alumnes, perquè abandonen. Als tres mesos els tens aquí, '¿qué puedo hacer?'. Al desembre es la caiguda més gran dels cicles de grau mitjà. Ja no et dic els Batxillerats. De gent que està poc preparada, que té un nivell baix.” (Membre equip directiu, El Llindar).

“Moltes vegades els que els hi passa es que hi ha regals de la ESO que després els aboca a un fracàs molt important en els Cicles de Grau Mitjà, que hi ha un abandonament d'un 50%. El que intentem es que quan aconseguïxen la ESO estiguin preparats per sostenir un Grau Mitjà, que sembla que és molt pràctic, però la realitat és que són cursos molt teòrics i que no ho poden sostenir, no tenen el nivell adequat encara, venen arrossegant un fracàs de molts anys i necessiten més temps. [...] **Això ens parla d'un sistema educatiu que no acaba de funcionar**. I quan parlem de Noves i Segones oportunitats no és pel nostre alumnat; és pel sistema. La lluita nostra és poder formar part del sistema com una escola complementària. Però bé, volen

que tot passi dins l'Institut, i hi ha coses que dins l'Institut no poden funcionar.” (Membre equip directiu, El Llindar)

Des d'aquí és possible també re-definir allò que entenem per **èxit educatiu**:

“A veces hemos intentado definir lo que es el éxito educativo. Lo primero es intentar que acaben la etapa de secundaria obligatoria, aunque sea con algún año de retraso, independientemente que consigan graduado o no, aunque es importantísimo que lo consigan. **El éxito es pues que no abandonen e incluso que los vinculemos con otro tipo de cursos**, ya sean ciclos formativos de grado medio, PFI o Cursos de profesionalización. **El éxito educativo es conseguir que siga habiendo un vínculo, por lo menos hasta el mundo laboral.**” (Tutor 4t ESO, Esclat)

En aquest sentit, cal subratllar la importància dels recursos pont per l'alumnat nouvingut, com ara, les aules d'acollida als instituts o projectes com Avança-Tasta Oficis de JAPI (on ofereixen reforç lingüístic en castellà i català i orientació sobre possibles següents passos) i l'Escola de Vida.

Des de JAPI ens expliquen com del que es tracta es d'evitar que els joves es desvinculin, i com el pas per l'entitat serveix perquè reforcin la llengua i es reenganxin generalment a un PFI:

“Es vol evitar que es desvinculin perquè una vegada deixen el sistema educatiu i passi un any o dos anys costa molt trobar una plaça als Instituts públics o que siguin acceptats i després poder tornar a aquest procés. Aleshores, venen aquí i reprenen una mica els hàbits d'aprenentatge i després serveix de pont perquè puguin matricular-se a un PFI. També va dirigit a joves nouvinguts. Aquest any, per exemple, tenim joves del Pakistan, l'Índia, Gàmbia, Ghana i Senegal que van arribar al setembre passat a Canàries, de Canàries a Màlaga i després han arribat aquí. Aquest és el nostre repte més gran, que suposa que en nou mesos han d'aprendre castellà, català, una mica de matemàtiques i tot per aconseguir matricular-se després a un PFI. El gran repte és que molts d'ells no han estat mai escolaritzats, van començar a treballar una edat molt temprana.” (Coordinadora, JAPI)

Els mateixos joves, alumnes del programa Avança+Tasta Oficis, així ho constaten:

- *¿Hasta que curso habéis hecho en vuestro país de origen?*
- Santiago: Yo hice hasta el penúltimo grado que es décimo como si fuera acá, creo que primero de bachillerato. Yo fui a tramitar el cupo y demás, pero como ya tengo 16 no me lo dieron. Entonces una profesora me ayudó y ya pues me metió acá a Japi. Ahorita estoy aplicando para un **PFI de informática** y creo que para un curso que me ayude para ir al grado medio. No sé bien como se llama. El CAM- *Curs* de formació preparatori per a l'*accés* als cicles de *grau mitjà* [explica l'educador].
- James: A mi si me dieron la oportunidad de estudiar en el instituto però solo un año porque llegué aquí con 15 pero justamente iba cumplir 16. Entonces me dijeron que podía estar un año, pero el catalán lo tenía que llevar perfectamente y yo no sabía nada. Entonces me dieron la oportunidad de venir acá porque el instituto me iba a ser demasiado difícil.
- *¿Y ahora el catalán qué tal?*
- James: Ahora si voy bien.
- *¿Y qué te gustaría hacer después de este año?*

- James: Estudiar deportes [Peinscrit a un **PFI d'Esport**].
- *¿Es la idea que tenías en Honduras?*
- No. Se me cambió mucho la idea al llegar aquí, porque supe que aquí había muchas más oportunidades. Cuando llegué aquí no tenía una idea muy clara todavía. Pasó el tiempo y escogí una.
- Alberto: En el caso mío la información me la dio una tía mía porque un primo mío estudiaba aquí, y ya se me hizo más fácil. Me decía que me metiera porque en otras escuelas no me permitían, por la edad y por el empadronamiento. Mi primo me decía que era bonito, JAPI. Él está en eso de pastelería y le va muy bien [un PFI]. A mí me gustaría hacer carpintería [Preinscrit a un **PFI de Fusteria**].”

La idea de que **“no tothom pot aprendre de la mateixa manera”** es repeteix. En aquest sentit, es reconeix la labor importantíssima que ofereixen aquests centres, i la **necessitat, per tant, de dotar-los de les infraestructures i recursos necessaris**, exigir formació als i les professionals que s'hi dediquen i reconèixer econòmicament la seva feina. Les **demandes** expressades pels professionals van en aquesta direcció: major reconeixement i més recursos.

“Nosaltres ajudem a que no hi hagi tant **abandonament escolar prematur**: aquests nois no haguessin acabat als seus instituts, això segur. Molts dels nois que ens arriben porten sis mesos sense anar a l'institut, per voluntat pròpia o perquè van encadenant expulsió rere expulsió. Malauradament el graduat t'obre portes a nivell laboral. Tot i que als 16 anys quan graduen els resulta difícil inserir-se al mercat laboral, però més endavant els ajudarà a trobar feina. I ells són conscients que el graduat no l'haurien aconseguit a l'Institut.” (Membre equip coordinació, Esclat)

“Recordo una visita que ens va fer fa temps un responsable polític. I deia: ‘Això dels projectes de diversificació és treure l'alumne i que faci quatre coses. Han d'estar a l'institut’. Jo pensava: La realitat en aquests centres és que estan supersaturats, que els profes fan una feina increïble, però que no arriben, i que és viure en la inòpia pensar que tot ha de passar al centre, perquè al final tenim joves amb un rebuig cap a la pròpia dinàmica de l'institut on el ritme és molt ràpid, i coses per les que han de passar. [...] L'ideal seria que el sistema canviés, però mentre el sistema no canvia, és imprescindible projectes com aquest en territoris com aquest. Et trobes joves super desvinculats, i trobes moltes realitats diferents, perquè al final tens joves amb moltes ganes, però amb moltes dificultats, que han arribat aquí amb ganes d'estudiar, però que els diuen ‘no et pots matricular’. A més no tens la llengua, no tens els papers, que difícil m'ho poses! I després tens els rebotats pel propi sistema, que per la mateixa situació que tenen a casa o de vida, necessiten ser escoltats, i que necessiten no ser un mes entre 30, sinó que necessiten tenir una cosa molt més individualitzada, molt més adaptada, molt més lenta, probablement. I amb un altre camí. Jo sempre els dic, el camí pot ser més llarg però pots arribar on vulguis. No tenir aquesta pressió de com no m'he tret l'ESO, no soc ningú, no poder estudiar mai, només poder treballar. No, bueno, serà més llarg, però pel camí tindràs altres oportunitats. Jo crec que això és imprescindible. **Per mi hauria d'haver un reconeixement molt més gran a aquest tipus de projecte** i sobretot anar molt de la mà.

Diversificació no ha de ser només 'con que vengas a clase, y me hagas 4 talleres ya vale...' No. Podem exigir més i ha d'haver models diferents." (Membre equip directiu, JAPI)

Alhora, però, apareix la demanda d'un **sistema educatiu realment integrador i inclusiu**, que no "segregui" segons circumstàncies vitals i disposicions diverses vers l'aprenentatge. L'esforç d'adaptació hauria d'anar en totes dues direccions: **també el sistema educatiu hauria de poder fer l'esforç d'adaptar-se a aquestes realitats diverses:**

"Yo estoy a favor de la escuela inclusiva, evidentemente, pero estos chicos que a veces no caben, que no es que sean ellos solo los que no caben, sino que a lo mejor **la escuela no se ha adaptado tampoco a ellos. Ya sé que no va a haber una escuela adaptada a cada chico, pero sí que puede haber otras formas que este tipo de chicos se merecen.** Lo que no puede ser es que estén como muebles en el instituto, con la cabeza agachada y durmiendo. Entonces, si tiene que haber cosas como Esclat, lo que yo haría es dotarlas de infraestructuras." (Tutor 4t ESO, Esclat)

"Per aquests joves jo em plantejo si les UEC són realment el model. **Els hem de separar?** Alguns joves potser sí, però molts altres que veiem aquí al Diversitas... és que són capaços de sostenir l'institut, però amb un acompanyament, amb una motivació, amb una altra manera de treballar en alguns moments. Potser les habilitats les tens, però posar-te a una classe de segons què amb 30, no l'aguantes." (Membre equip directiu, JAPI)

L'Mbarak és un jove marroquí, de 24 anys, que arriba sol a Espanya amb 19 anys amb la idea de prosseguir el Batxillerat. Aquí té família. Comença en un institut, però ho deixa al cap de dos mesos, desmotivats perquè no pot seguir el curs. Es posa a treballar. Entra a l'Escola de Vida on, a més d'aprendre castellà i català, rep orientació. Està esperant a tenir els papers en regla per iniciar un curs d'informàtica, convençut que els estudis l'ajudaran a fer-se un futur.

Arriba sense parlar espanyol, amb el 1r de Batxillerat, amb la idea de seguir estudiant. Assessorat per la germana de la mare demana la documentació al Marroc i inicia el procés d'homologació. "Mi tía tiene 15 años aquí. Ella me ayuda. Yo le he dicho que quiero estudiar más. [...] La Generalitat me ayuda mucho para seguir estudiando". Entra a un Institut (Collblanc), al Batxillerat. Tot li sembla molt diferent al Marroc. S'avorreix, no entén res del que parlen. Coneix dos nois marroquins de la classe. Només es comunica amb ells. Es comunica amb una professora fent servir el traductor. S'hi està dos mesos i decideix marxar: "Cuando entré (al bachillerato) no entiendo nada, ni matemáticas... ni nada. Porque es muy diferente. Lo que estudiaba en mi país, no es lo mismo. Cuando entro a clase, siento aburrimiento... no entiendo nada en clase, los profesores están hablando y yo no entiendo. Además, en la escuela tienes que hablar catalán también. Un mes, dos meses, estoy aguantando, y ya no puedes más. Dejé de ir, no se lo he dicho a nadie". La seva mare li diu que faci el que consideri. Poc després troba feina per treballar on-line. En paral·lel entra a l'Escola de Vida Les Planes-Florida. Ara porta dos anys. Ha après espanyol (B2) i una mica de català. Diu que quan arribes, hi ha dos grans problemes: la llengua i els 'papers'. "No hablas, y no tienes papeles. La escuela me ayudó mucho. Son muy buenos profesores, porque tienen que tener paciencia, darte tiempo... La lengua que estoy hablando contigo, me enseñaron ellos". Està esperant a tenir els papers en regla (ha trigat 5 anys) per iniciar un curs d'informàtica. Ha tingut sort perquè la seva família, que té un bar, li pot tramitar el contracte laboral.

Però es conscient que molts dels seus companys no tenen aquesta sort. A l'Escola de Vida l'han orientat: li han dit quin curs pot fer i on pot anar. Diu que també vol ser policia i que calen estudis per ser-ho. En tot cas, diu que necessita treballar i estudiar alhora. Per tenir els seus diners, per tenir la seva família. Diu que aquí es viu millor. Però comenta que això no és com li havien pintat. Que és molt dur. Que els joves que tornen al Marroc expliquen coses que no són veritat. Ell sentia la pressió de que havia de venir cap aquí. La família li deia que havia de venir cap aquí: "Yo pensava en mi futuro. En Marruecos es muy difícil. Si no tienes dinero, sufres mucho". Tanmateix reconeix que aquí hi ha dos gran problemes pels joves: l'habitatge i el treball. També es dur aquí.

4.4. DINÀMIQUES INSTITUCIONALS

Presentem aquí algunes dinàmiques institucionals que acompanyen l'orientació, les quals juguen un rol clau a l'hora d'afavorir o per contra entorpir i limitar les trajectòries formatives del jovent en general, i del jovent d'origen migrant en particular.

4.4.1. ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT NOUINGUT

Si bé, no hem parlat amb l'Oficina Municipal d'Escolarització ni amb la Inspecció Educativa, que són els actors més rellevants en aquest sentit, sí que hem recollit alguns comentaris sobre com es produeix **l'assignació de centre a l'alumnat nouvingut** quan arriba fora de termini, i, per exemple, com moltes famílies –que han hagut de justificar certa capacitat econòmica per poder fer la reagrupació– acaben derivades a l'escola concertada per manca de places als centres públics, assumint l'administració que la poden pagar, el que resulta un problema econòmic. També sorgeixen diferències entre centres amb o sense matrícula viva, en funció de si omplen o no els grups a principi de curs, o si hi ha molta rotació d'alumnat durant l'any:

"El tema d'assignació de places també és un drama. [...] Clar, arriba a una ciutat, un Hospitalet, amb un percentatge poblacional gran, amb centres col·lapsats, automàticament l'escolarització viva molts cops passa per derivació a la concertada. Ara tornem a la pilota econòmica en moviment. Perquè si venien abans amb un procés de reagrupació significa que tens mitjans econòmics, tens una vivenda i has de demostrar que tens una feina i la teva capacitat econòmica és una mica més elevada. Però si ve un nano, en el mes de febrer, perquè la família ha vingut al febrer, tots sense papers, i l'escolaritzen a la concertada, a on acaba? A la porta de Serveis socials... demanant una beca, una ajuda, etc." (Tècnic del Servei de Primera Acollida)

La decisió de posar un infant en un nivell determinat, o de fer-lo repetir curs d'entrada, pot facilitar la seva adaptació o l'adquisició de la llengua, però també pot constituir una circumstància que marqui la seva trajectòria. Per exemple, la Nabila (filla d'alumna de l'Escola de Vida Les planes-Florida, que està acabant 4t d'ESO) va marxar del Marroc deixant a mitges el 4t de Primària. Des que va marxar fins que va ser escolaritzada aquí van passar 4 mesos sense anar a l'escola en la recta final del curs escolar. El centre va optar per posar-la a 3r aquelles darreres setmanes per que passés amb els mateixos companys a 4t, que per ella representaria una repetició de nivell. A 4t, 5è i 6è anava part de les hores

a l'Aula d'acollida. Parlant amb ella, emergeix sovint la seva consciència d'haver passat tota la seva escolaritat a l'Hospitalet amb companys i companyes un any més petits que ella. Fins i tot ara subratlla que la gent de la seva edat ja és a primer de Batxillerat.

Dins la problemàtica de l'escolarització de l'alumnat nouvingut, una de les febleses assenyalades de manera més recurrent es refereix a les arribades amb **edats immediatament anteriors als 16 anys**, final de l'etapa obligatòria. En aquests casos, l'Oficina Municipal d'Escolarització acostuma a indicar-los que cal esperar una plaça, i aquesta espera pot perllongar-se varis mesos, especialment si s'entrecreuen períodes de vacances, de manera que la finalització del període obligatori s'apropa encara més i es complica la seva continuïtat cap a l'etapa postobligatòria.

En alguns casos, quan l'alumnat arriba a 4t d'ESO se'ls ofereix la possibilitat de repetir curs mentre assoleixen la llengua, i, un cop transcorreguts els dos cursos, es mira en quines condicions es troben per encarar la postobligatòria.

“[Quan arriben a 4t d'ESO] poden repetir. Clar, sí. L'altre dia parlàvem a la reunió d'equip que està contemplat així per la llei, que [la llengua] no sigui un factor per quedar-te enrere. Podrien repetir i sí, això passa. [...] I aleshores poder optar a... veure si han assolit les competències i si no, doncs un any de PFI o Escola d'Adults, també seria una opció, però sí, alumnes que estan arribant ja ara [al mes de gener], no ho aconseguiran [el graduat d'ESO] aquest any i els estem contemplant per repetir l'any que ve.” (Orientadora, INS Pedraforca)

Tanmateix, varies professionals coincidien a assenyalar que caldria «regalar un curs» de manera sistemàtica, i no només en casos concrets i en funció de la disponibilitat de places, als joves que arriben en edats properes als 16 anys, i per qui repetir 4t d'ESO pot suposar una oportunitat per sortir-ne més enfortits. Tanmateix, l'excés de població escolar respecte a les places disponibles genera molta pressió per que no s'hi quedin.

Cal esmentar també els joves que, en el moment d'escolaritzar-se a l'ESO, prèviament només han estat alfabetitzats de manera molt feble en la seva llengua materna (els anomenats “neoelectors” dins l'educació de persones adultes). Davant la manca d'eines per ajudar-los, els instituts han de recórrer a entitats externes, com ara Cultura Tretze, o acollir-se a programes impulsats per la Regidoria d'Educació –com ara GLIFING o BINDING– que s'apliquen als instituts per a fer front a aquests casuístiques. En aquests casos, la prioritat és l'adquisició de competències lingüístiques, i no l'obtenció de l'ESO. Des de l'Escola de Vida de Les Planes-La Florida, i un cop han arribat ja als 16 anys, sí que s'ofereixen cursos específics per a aquest alumnat, incloent-hi classes de conversa.

Per la seva banda, el **jovent que arriba amb 16 anys o més** i sense un títol de Secundària ja no es pot incorporar a l'ensenyament obligatori. Aquí és on apareix un altre buit assenyalat per molts dels professionals entrevistats, fins al punt de denunciar, en alguns casos, una voluntat explícita de desatendre aquesta franja des dels instituts, davant l'escassetat de recursos que ja s'hi pateix. Així doncs, la franja 16-18 es troba, segons explicava una responsable de l'Escola de Vida, en una mena de “limbe” del qual no es responsabilitza del tot cap administració, malgrat el fet que tinguin dret a obtenir plaça educativa si la sol·liciten. El problema és, doncs, que la població migrada rarament reclama aquest dret, ja sigui per desconeixement, ja sigui per la prioritat d'accedir al mercat de treball i obtenir uns ingressos. El resultat és que, en els casos en que s'arriba a establir contacte amb joves nouvinguts d'aquestes edats, calgui derivar-los cap a entitats com ara Cultura Tretze, JAPI, l'Espai

Sidecar o l'Associació Educativa Itaca. L'assistència a les reunions de la Xarxa d'Orientació ens ha permès confirmar que, durant el curs 2023-24, l'alumnat nouvingut nascut el 2006 era derivat per l'OME a les Escoles de Persones Adultes, on se'ls atén menys hores que als instituts, i hi ha més dificultats per generar vinculació escolar.

Més en general, les circumstàncies aquí descrites s'emmarquen en el model de primera acollida vigent actualment a Catalunya, que inclou formació lingüística, laboral, i coneixement de la societat catalana, però no inclou una preocupació específica pels joves, sovint reagrupats, que arriben amb 16-17 anys sense disposició a formar-se més, directament per treballar. Aquesta preocupació, creixent actualment, sí que podria incidir en la implementació des del Departament d'Igualtat i Feminismes d'un nou model que miri de mitigar la problemàtica que emergeix quan aquests joves copsen la necessitat de formar-se per poder trobar feina, però es troben que als instituts ja no els acullen i les escoles de persones adultes tampoc no son adients. Una opció, apuntada per un educador de l'Escola de Vida implicat en aquest debat, seria dissenyar un PFI específic per a aquestes persones, que inclogui continguts de llengua, tast de diferents oficis i també orientació acadèmica i laboral.

Finalment, com ja hem esmentat en un apartat anterior de l'informe (3.3), la **situació d'irregularitat administrativa limita les opcions formatives dels joves d'origen migrant**. La situació administrativa els barra l'accés, per exemple, a certes pràctiques professionals remunerades, com les que s'inclouen a l'FP dual, i a cursos de formació ocupacional oferts pel Servei d'Ocupació de Catalunya. L'oferta queda reduïda a PFIs o cicles de grau mitjà, que són formacions que normalment l'alumnat nouvingut, sense documentació, té dificultats per sostenir. En canvi no poden accedir al Certificat de Professionalització, que encaixaria millor amb el seu perfil. En termes generals, manquen recursos per als joves sense documentació i els pocs recursos disponibles estan saturats. Programes com el Tasta-Oficis de JAPI, per exemple, tenen molta demanda, però tot i la demanda el nombre de places que poden oferir és reduït (30 places); depenen de la subvenció de l'Ajuntament i de la COSPE [Subvencions de la Generalitat per a projectes i activitats a entitats de l'àmbit de polítiques socials], i això els impedeix obrir més places. S'hi sumen les dificultats per obtenir beques d'estudi. Hem comentat també com en el cas dels i les **joves tutelats**, la DGAIA acostuma a aconseguir-los la documentació de manera més àgil, atès que es compta amb el coneixement i els contactes necessaris per fer-ho.

4.4.2. CONDICIONANTS ECONÒMICS I BUROCRÀTICS DE LA TASCA D'ORIENTACIÓ

Ja hem fet palès com l'**infrafinançament**, o la contingència i precarietat d'aquest, afecta negativament les possibilitats d'oferir una orientació ajustada a les realitats que es viuen als barris. Així, per exemple, la limitació de recursos amb què ensopeguen molts serveis comunitaris es pot traduir afectacions específiques per a la població migrada, per exemple quan no hi ha pressupost de traducció a les llengües dels col·lectius d'origen migrant a qui els propis serveis van dirigits.

A això es suma també una forta **burocratització** dels serveis. Per exemple, quan el finançament prové de fons europeus, la justificació de les despeses presenta una gran complexitat burocràtica. Els professionals es veuen obligats a esforçar-se molt a recollir indicadors de l'impacte de les seves intervencions, una tasca que sovint va en detriment d'altres tasques amb objectius pròpiament educatius.

La voluntat repetidament expressada dels professionals d'oferir a les persones una orientació integral, incloent-hi no només aspectes acadèmics o formatius, ensopega també amb traves institucionals que tenen a veure amb la **divisió de tasques entre les diferents administracions**. N'és un exemple la manca de coincidència entre les zones educatives, les zones sanitàries, i les zones ateses pels serveis socials. El fet que les vies de derivació a certs servis depenguin de diferents tipus de professionals (ex. metges de capçalera, orientadors dels instituts) pot acabar provocant que part de la població no arribi a ser derivat a certs serveis que podrien cobrir les seves necessitats. En particular, la manca de correspondència entre els serveis socials, que porten els casos de les famílies en funció de la ubicació del seu domicili, i el centre educatiu on els fills i filles estan escolaritzats, poden dificultar la coordinació que normalment es propicia a través de les Comissions Socioeducatives. L'alta mobilitat residencial i escolar, a més de la insuficiència de places ja esmentada, fan que aquesta casuística sigui freqüent.

Fins fa pocs anys, el **seguiment de les trajectòries formatives de l'alumnat** resultava una tasca inassolible, atès que la bona part de la informació es perdia amb els canvis de centre. La introducció del número d'alumne al Registre d'Alumnes de Catalunya (RALC) –el 2015 per a l'alumnat de l'educació obligatòria, i ampliat el 2021-22 a la franja 0-3– pretén mitigar aquest problema, encara que continua resultant problemàtic resseguir les trajectòries de l'alumnat que canvia de centre i de municipi. També presenta limitacions la tasca de l'Oficina Jove d'Emancipació, de cara a orientar el jovent dels barris que queden fora de l'àmbit geogràfic on s'ubica (Collblanc i Centre).

Cal esmentar també les dificultats que, de cara a relacionar-se amb l'administració i accedir a recursos educatius, pot representar la **digitalització dels tràmits**. Part de la població pateix, per aquest motiu, una bretxa digital, en requerir un acompanyament que es cobreix només parcialment des d'equipaments públics, com ara el Punt d'Atenció i Acompanyament Digital, amb el programa Digitalitza't, ubicat al Centre Ana Díaz Rico, als Blocs de La Florida. La inscripció a PFIs, que de cara al curs 2024-25 s'ha de fer íntegrament per la via digital, seria un exemple de tràmit que pot veure's obstaculitzat en el cas d'alguns sectors de població, com poden ser les famílies d'origen migrant amb poques competències lingüístiques en català i castellà.

Pel que fa a la tasca d'**orientació des dels instituts**, es veu sovint dificultada pel fet que els i les orientadores comptin sovint amb poca informació del territori, particularment quan han arribat fa poc temps als centres. Del present estudi es desprèn que aquesta mancança s'ha mitigat amb una pràctica molt exitosa i ben valorada: les Comissions Socioeducatives, presents a tota la ciutat. Hem recollit també una crítica dels professionals dels instituts a la transitorietat de les mesures especials introduïdes durant la pandèmia de la covid-19, que van suposar la adició de més recursos humans als Departaments d'Orientació de certs centres. El 2021 s'hi va introduir, per exemple, la figura de l'educadora social a 85 escoles de Catalunya, però només amb el compromís de mantenir-la fins a quatre anys, és a dir, fins el 2025. Es critica, en concret, que aquestes figures no es mantinguin malgrat la persistència de les problemàtiques que les van motivar, i que tenen a veure amb les dificultats socioeconòmiques que travessen, sovint de manera cronificada i per tant més enllà de situacions conjunturals de crisi, moltes famílies dels barris on s'ubiquen aquests centres.

Una altra limitació amb què es troben els centres en matèria d'orientació, i en particular una orientació amb vocació de teixir vincles forts amb el territori, es deriva també de la insuficiència de places escolars. Aquesta insuficiència en barris amb molta població amb edat escolar, com La Florida per exemple, determina que part dels infants i joves acabin escolaritzant-se fora del barri, i per tant no es

beneficiïn dels recursos afegits que el PEE aporta als centres. N'hi ha, per exemple, que es desplacen al barri de Sant Josep, o fins i tot a Bellvitge, on sovint hi ha places disponibles. A banda, algunes famílies, a la cerca de les millors condicions possibles pels seus fills i filles, opten per enviar-los a centres concertats fora del barri, amb el mateix resultat: no gaudiran dels avantatges del PEE. A banda, els centres concertats també acaben rebent part de l'alumnat que no obté plaça als centres públics, la qual cosa obre la pregunta sobre qui ha de fer-se càrrec del pagament de les quotes. Les diferents casuístiques s'entrellacen, a més, amb els esforços, encara tímids i amb pocs resultats, per contrarestar la segregació escolar, que marca tant fortament la realitat educativa dels barris que aquí ens ocupen.

Finalment, l'**orientació oferta des d'entitats educatives externes als instituts** presenta molta variabilitat. Les entitats més oficials i estables semblen orientades sobretot a que l'alumnat completi etapes educatives i obtingui títols (ex. escoles d'adults i GES), i no tant a una concepció més general de l'orientació en termes de suggerir trajectòries diverses, flexibles, compatibles amb altres activitats fora de l'àmbit estrictament formatiu, compatibles també amb altres responsabilitats i àmbits de la vida de l'alumnat (ex. Escola de Vida fomentant que dones es formin en part perquè ofereixen classes en horari escolar, quan els fills/es estan atesos, i oferint una orientació més integral, també en aspectes relacionats amb estrangeria, oportunitats laborals, exercici de drets més en general...). La primera situació genera vinculacions més utilitàries (anar a classe per aprovar i obtenir el títol, i llavors marxar, enfront la vinculació més duradora amb el centre que es busca a l'Escola de Vida). Hi ha per tant una contradicció de base entre la lògica d'obtenir títols i la de proporcionar una formació. N'és exemple la valoració que en fa un professor de l'EPA Sanfeliu parlant dels cursos de GES: "A més dels canvis de currículums, no estem avaluant-los de forma sumativa, però també t'ho demana una mica perquè després han de presentar una prova d'accés a grau mitjà... És que és tot una contradicció constant i llavors has d'anar jugant amb això."

A banda, existeixen pocs espais de coordinació i comunicació al voltant dels **canvis d'etapa** (de la obligatòria a la postobligatòria; de la formal a la informal; de la minoria a la majoria d'edat). Per exemple, tant en temes de justícia juvenil com de salut mental hi ha un tall als 18 anys que provoca incomunicació i descoordinació entre professionals.

4.4.3. ENSENYAMENT PER A PERSONES ADULTES

La **insuficiència de places escolars** que es pateix en general a la ciutat té un impacte directe sobre l'atenció que es proveeix als joves nouvinguts. Segons l'orientadora comunitària del SOAC, poc després de començar el curs 2023-24 ja hi havia uns 500 alumnes pendents d'escolaritzar a la ciutat, la qual cosa suposa una "dificultat enorme de números". Es mira de suplir parcialment aquesta mancança amb les Escoles de Persones Adultes, però els programes que s'hi ofereixen impliquen menys hores que l'escolarització ordinària, i no necessàriament s'adeqüen a les necessitats de l'alumnat més jove. En aquest sentit, es percep clarament que cal adequar les EPAs a les noves demandes que es plantegen, per tal de mitigar l'obsolescència dels seus programes davant una realitat "molt canviant" marcada per "molta població i manca de recursos".

En alguns barris densament poblats, com és el cas de La Florida i Les Planes, la inexistència d'una Escola de Persones Adultes de la xarxa pública a la ciutat fa que una part important de l'alumnat

interessat a seguir aquests ensenyaments hagi de desplaçar-se a altres barris com Collblanc o Can Serra. Tanmateix, l'escola ubicada a Sant Ramon (Collblanc), per exemple, està mancada d'espai per cobrir certes necessitats. Té una llista d'espera molt llarga i no pot incloure cursos de preparació a proves d'entrada a cicles formatius dins la seva oferta formativa. La manca de més escoles a la ciutat s'interpreta com l'expressió d'una falta d'interès en la formació de persones adultes per part de l'administració autonòmica. Això explica, en definitiva, que la immensa majoria dels recursos formatius per a persones adultes hagin d'anar a càrrec d'entitats socials, sovint sobre la base de treball voluntari, no professionalitzat, i sense eines per promoure l'anivellament i l'equitat entre l'alumnat.

L'Escola de Vida Les Planes–La Florida mira de pal·liar aquestes mancances amb la seva oferta formativa i la seva atenció integral, incloent-hi l'orientació en diferents àmbits vitals, al seu alumnat. Sorgida a partir d'una iniciativa de l'AFA de l'Escola Joaquim Ruyra en detectar necessitats entre les famílies de la pròpia escola, dins el marc del Pla Integral Les Planes – Blocs Florida, és pionera a l'Hospitalet oferint alfabetització i espanyol per a estrangers. Pel català es fan derivacions al Centre de Normalització Lingüística.

L'atenció integral oferta per l'Escola de vida busca acompanyar situacions molt variades, tot treballant en xarxa amb serveis del municipi. Per exemple, el Centre de Recursos per a l'Ocupació de la Zona Nord, depenent de l'Àrea de Promoció Econòmica, hi envia periòdicament un orientador, i s'ha aconseguit que atengui l'alumnat d'origen estranger independentment de la seva situació administrativa, encara que les persones sense documentació no queden reflectits al còmput d'usuaris degut a les lògiques burocràtiques que governen el servei. Des de l'Escola de Vida també s'organitzen xerrades temàtiques, per exemple sobre homologacions o sobre l'arrelament per formació.

Entre l'alumnat de l'Escola de Vida es troben moltes persones d'origen marroquí, indi o paquistanès. També hi ha alumnat llatinoamericà, tot i que aquest col·lectiu no ensopega amb tants entrebancs de caire lingüístic. La majoria d'alumnes no estan treballant mentre assisteixen als cursos. Els joves de 16 a 25 anys, d'interès per a aquest estudi, són només el 13 % de l'alumnat. El gruix són dones migrades d'entre 25 i 45 o 50 anys, amb filles menors a càrrec. Acostumen a ser elles les alumnes que més promocionen més dins l'Escola, assolint nivells més alts, mentre que els homes tendeixen a rebre una formació bàsica i després marxar a la cerca d'oportunitats laborals. A la manca de competència lingüística, a moltes dones se'ls hi afegeixen les responsabilitats maternes, fet que s'entoma oferint classes durant l'horari escolar dels fills i filles. Pel que fa als nivells educatius de l'alumnat, hi ha des de persones no alfabetitzades, típicament dones grans o d'origen africà o –darrerament– llatinoamericà, fins a persones amb màsters i doctorats, per exemple vingudes d'Índia o Nepal, però que igualment han d'aprendre castellà i català. Un cop completen la formació i assoleixen competència lingüística, són derivades a alguna Escola de Persones Adultes per fer l'ESO, o bé a cicles formatius o formacions ocupacionals, atès que la manca d'oficialitat de l'Escola de Vida li impedeix atorgar certificacions com el Graduat en ESO.

La voluntat d'acollida de l'Escola de Vida també es concreta en el fet que la matrícula es trobi sempre oberta. Els cursos es plantegen per trimestres, i es conforma una llista d'espera que sovint triga a avançar. L'alumnat dels grups d'alfabetització acostuma a ser molt assidu, fet que marca un cert contrast amb els grups d'acollida, on hi ha persones que busquen complir un requisit per demostrar arrelament, i que per tant és més freqüent que es vegin en termes més utilitaris, com un tràmit. Les

professionals emfasitzaven la necessitat d'“enamorar” aquest tipus d'alumnat i engrescar-lo per que s'inscrigui també a altres cursos. Això implica contrarestar la seva impaciència per anar a buscar feina.

4.4.4. MODEL DE FINANÇAMENT I RECONeixEMENT

Les entitats que ofereixen programes formatius alternatius expressen la necessitat d'un **millor finançament, juntament amb una demanda per un major reconeixement**. Parlen de la contradicció que suposa la constatació de l'increment de la demanda en els darrers anys i la persistència d'un model de finançament i de funcionament que dificulta enormement la seva continuïtat i estabilitat (i creixement en molts casos). Així ho expressa una membre de l'equip directiu de JAPI:

“L'entitat comença molt petiteta i molt depenent de l'Esplai amb algun donatiu que l'Esplai fa per mantenir certs projectes. Comença amb un finançament que ve de Regidoria per portar un aula d'informàtica i s'incorpora un professional. Amb el Tasta-oficis, buscant recursos aquí i allà. Hem anat buscant subvencions i finançament, però és el gran què. De l'Ajuntament l'únic que rebem és un petit import de Les Planes i per això podem obrir el Tasta-oficis a Les Planes. Pel Tasta-oficis del Pedraforca rebem una petita part de subvencions de la Generalitat. Quan es va consolidar el Tasta-oficis, es va crear el Diversitas, el projecte de diversificació curricular amb l'institut. Ja començàvem a tenir instituts trucant-nos i dient que el jove que té 14 o 15, què faig amb ell? Té 15, encara no té 16, però és que no veiem actitud. I aleshores vam començar a fer petites incorporacions de joves amb 15 anys amb permís d'Inspecció, però tot molt agafat amb pinces. No rebem res, no tenim finançament concret per aquest projecte. Al final acabem tenint una petita aportació de la Diputació. **Anem finançant els projectes, presentant una subvenció aquí i aconseguint un donatiu d'allà, però de forma molt precària**. Això fa que no puguem desplegar-nos més. **Nosaltres podríem estar fent deu Tasta-oficis en aquesta ciutat. No ho fem perquè no tenim el finançament** i al final és tot superajustat. Sempre anem amb aquesta precarietat i mirant que ens reconeguïn. Aquesta és la part de reconeixement que nosaltres trobem a faltar”.

La **dependència del sistema de subvencions i donatius** precaritzava les condicions laborals dels i les professionals qui hi treballen (com ara els contractats com a “fixes discontinus”) i explica l'elevada rotació:

“Tenim cinc professionals que són estables durant el curs, però a l'estiu ens desapareixen, perquè el projecte se'ns para, i ja tenim fixes discontinues. Hi ha el costum de tenir moltes rotacions aquí. És el problema que tenim. En aquest anys hem fet un salt molt important, però no ho tenim del tot consolidat per aquesta **precarietat**.” (Membre equip directiu, JAPI)

Des d'El Llindar qüestionen la viabilitat d'un model de finançament sostingut sobre la **licitació i demanen** altres fórmules administratives que donin major estabilitat als projectes:

“El problema principal és el model de finançament. La llicitació dura el que dura i que fins ara la llicitació el 51% per presentar-te era el projecte econòmic, quan més barat era el projecte més punts tenies. Ara afortunadament ho han canviat. **Però si nosaltres volem ser escola, i funcionem per llicitacions, ens fa estar d'una manera molt inestable**. [...] Per exemple, el finançament de noves oportunitats, la llicitació la vam presentar (la part dels majors de 16) al

juny, la van aprovar al setembre, però fins el desembre no vam poder començar a cobrar. Nosaltres al setembre ja vam començar amb l'alumnat, però ni setembre, octubre i novembre el vam cobrar. Nosaltres vam considerar que els joves tenien dret a començar al setembre com qualsevol escola... per nosaltres és tan greu, que tenim 250 alumnes que ningú em paga i assumint nosaltres aquests costos. Són riscos super importants, perquè les nomines no les paga ningú. Hi ha centres que han esperat a tenir aprovada la licitació i començar al desembre. Aquests mesos són mesos no pagats. De fet l'anterior licitació vam estar 8 mesos esperant-la i no va arribar. El 2018. Pensàvem que arribaria al setembre i va arribar el mes de maig. 210 alumnes durant 8 mesos no els va pagar ningú i no va ser retroactiu. Ens vam endeutar moltíssim. Les nomines van sortir però es clar així no es pot funcionar. **El problema de país el té l'administració, que deixa 250 alumnes al carrer. Aquesta manera administrativa de treballar no funciona.**" (Membre equip directiu, El Llindar)

"Nosotros somos deficitarios con la subvención que te da la Gene, a nivel de números somos deficitarios. **Tiene que haber un compromiso por parte de todos.** Dignificar las condiciones laborales de los profesionales. Se apuesta por una nueva figura de orientadora, pero precarizada." (Tutor 4t, Esclat)

Així mateix, els i les professionals d'aquestes entitats es queixen de la baixa qualificació professional exigida per la seva feina, que consideren un indicador del baix reconeixement dels projectes educatius que sostenen (ex. UEC).

"Fins aquesta darrera licitació, els perfils professionals que demanaven... no era imprescindible un títol universitari per treballar en una UEC. En aquesta darrera sí que s'ha donat més importància a això, com a mínim persones que han estudiat educació social. I està molt bé potenciar el tema social. **Però la vessant formativa també és necessària.** La part educativa es també molt important." (Membre equip coordinació, Esclat)

"No vas a encontrar una UEC donde los profesionales tengamos el convenio de Enseñament. Preguntad en cualquier UEC (no vas a encontrar ninguna), todos los profesionales van a ser de Acción social [conveni]. ¿Acción social? Una persona que gane 1200€ y esté apostando por un recurso como este, luchando y tal, cuando salga un trabajo un poco más digno o mejor, se irá. [...] ¿Tu piensas que nuestra orientadora cuando le salga un trabajo más digno, no se irá? Y con mucha pena, aunque le encante, yo es que lo haría." (Tutor 4t ESO, Esclat)

Assenyalen la contradicció que suposa que el Departament d'Educació aprovi una normativa que obliga les UEC a incorporar la figura de l'orientadora, però que no posi recursos. Això fa que hi hagi un nivell alt de rotació entre aquestes professionals, dificultant la possibilitat de sostenir el vincle creat amb l'alumnat, factor clau per dur a terme la tasca d'orientació. Amb tot, les orientadores entrevistades no se senten reconegudes ni recompensades econòmicament de manera justa.

"El vincle és la màgia de tot, el vincle. Sense vincle no pots fer res. Què passa? Que l'an passat quan se'n van anar dues educadores (de les tres que som a l'equip d'orientació), els joves ja no responien als companys més nous. No responien. I és normal. Quan ets adolescent et fa pal explicar la teva vida, et fa pal explicar les teves coses negatives, que estas passant a casa teva. Molts potser tenen també l'educador referent de justícia, alguns els porten Serveis socials i és com: 'jo ara haig de tornar a explicar un altre cop la meva vida a una persona que

no conec?'. I llavors què fan? Passo. [...] Els tres educadors que estem al Servei d'acompanyament personalitzat, que és el conveni d'Acció social... és un conveni en el qual et paguen molt poc. Però molt poc, amb una feina enorme i crear tu aquest projecte... som multitasking... no arribem." (Orientadora, Esclat)

Tampoc la formació dels professionals de les EPA és específica: són professors/es de Secundària que tot sovint han fugit de les situacions estressants dels instituts. Això es tradueix en una manca de formació, d'eines i de vocació en alguns casos (professors EPA Sanfeliu). Cal afegir que les EPA, que depenen de Generalitat (fa relativament poc van canviar de Departament), tenen poca o nul·la relació amb administracions i entitats més arrelades al territori, provocant cert aïllament.

5. CONCLUSIONS

A partir dels resultats de l'estudi exposats als apartats anteriors, oferim a continuació un seguit de conclusions organitzades en dos apartats. En primer lloc, aportem elements per una diagnosi àmplia sobre les trajectòries formatives del jovent d'origen migrant, tot convidant a la reflexió sobre aquells aspectes que han emergit de manera transversal durant la recerca i que, al nostre parer, caldrà tenir en compte a l'hora d'intervenir sobre aquesta realitat mitjançant el disseny i implementació de polítiques educatives i socials. A continuació, i ja per tancar aquest informe, recollim una sèrie de propostes de millora més concretes i directament aplicables, aportades pels propis participants a l'estudi, que poden contribuir de manera immediata a la resolució de les problemàtiques identificades.

5.1. DIAGNOSI I REFLEXIONS

Un primer element de reflexió sorgit del present estudi es refereix al pes que tenen les explicacions de les trajectòries formatives del jovent d'origen migrant sobre la base del **mèrit individual**, amb discursos que emfatitzen la responsabilitat dels estudiants i de les famílies a l'hora de construir les seves trajectòries, i que, en els casos de desvinculació, fracàs o abandonament, poden donar peu a dinàmiques de culpabilització. A banda de la identificació d'aquestes responsabilitzacions en els discursos socials i mediàtics, o en els dels diferents actors de l'ecosistema educatiu, aquestes atribucions de responsabilitat també són sovint internalitzades pels propis joves. Queden fora de focus, així, els factors estructurals que escapen al control dels interessats, però que, per contra, com hem pogut mostrar, incideixen molt directament en aquestes trajectòries, així com en les expectatives educatives, les quals, seguint Jacovkis et al. (2020: 284), fan referència a les previsions o possibilitats assumides per a un futur pròxim. Aquestes expectatives, més que ser fruit de preferències, aspiracions o disposicions individuals dels i les alumnes, són en realitat "un reflex de les desigualtats socials existents" (Curran, 2017: 84). Així doncs, "la capacitat de construcció de 'futurs desitjats' es distribueix de manera desigual entre els i les joves en funció del grup social al que pertanyen" (Jacovkis et al., 2020: 285), i la pertinença al col·lectiu àmpliament definit com "jovent amb passat migratori" hi té una incidència que convé incloure a l'anàlisi.

Malgrat totes les dificultats i desavantatges experimentats, cal posar de relleu que molts dels i les joves participants a l'estudi defensen el **sentit de l'experiència migratòria**, sobre la base d'una representació de la migració com una porta que dona **accés a oportunitats**. Hem detectat aquesta representació positiva, aquest "optimisme migrant", fins i tot en casos complicats, on també quedava palesa l'aspiració de millora pròpia de les trajectòries migratòries. En Juan, de l'Escola de Persones Adultes Sanfeliu, ho il·lustrava clarament quan afirmava la seva voluntat de col·laborar en la migració dels seus amics del Perú: "Voy a traer a unos causas míos de Perú. [...] Traerlos, porque ellos también quieren tener un futuro. Y allí en Perú se están ahogando en muchos pensamientos malos, meterse en cosas malas, yo no quiero eso. Por eso quiero traerlos". Crida l'atenció especialment el fet que alguns participants defensin el sentit de la migració fins i tot quan no ha estat la seva tria, sinó que els hi ha estat imposada. Era el cas del Walid, alumne de l'Escola de Vida Les Planes-La Florida:

“Bueno, aparte de la familia, aquí es mejor de Marruecos, de verdad. Hay leyes, hay trabajo, si trabajas vas a ganar dinero, si trabajas mucho, ganas mucho. Tienes sueño, tienes que luchar y después ya llega este sueño. En Marruecos es muy difícil, ¿entiendes? Por eso es buena oportunidad, vengo aquí para cambiar mi vida. Por eso es... Ahora mismo estoy esperando mi hora para cambiar mi vida.”

En tot cas, quan les trajectòries formatives s'entrecreuen amb l'experiència migratòria, la **vinculació escolar** esdevé un repte considerable. Es fa necessari contrarestar tot de factors adversos ja descrits, com el desconeixement del sistema educatiu, les barreres lingüístiques, les traves burocràtiques, la manca d'expectatives familiars, la precarietat econòmica que determina una urgència per sortir al món laboral, o aquells elements identitaris i/o culturals que es perceben com incompatibles amb la cultura escolar, o, més en general, amb les normes socials dominants, com les que també son vigents en espais extraescolars, tal i com explicava una educadora de l'Associació Itaca:

“Creo que es una dificultad añadida porque también tienen distintas normas en casa que las que se establecen aquí y poder encontrar la sinergia entre las dos es muy complicado. Más concreto me he encontrado chavales que ahora con el Ramadan por ejemplo ellos al final no están en las mismas condiciones.”

Proveir oportunitats educatives al jovent migrant, en definitiva, implica necessàriament atendre una enorme diversitat de situacions, derivades per exemple dels diferents moments d'arribada, els diferents orígens i llengües maternes, o les desiguals condicions socioeconòmiques familiars. Davant d'aquesta diversitat de situacions, resulta imprescindible **superar una concepció lineal dels itineraris educatius**. En el moment actual, i molt especialment en el cas del jovent migrant, les vides dels quals es troben travessades per tota mena de factors d'inestabilitat, la relació entre escola i treball deixa de respondre a una seqüència pre-establerta, i es succeeixen les entrades i sortides, les permeabilitats entre el món laboral i les institucions educatives (Jacovkis et al., 2020: 281). D'una banda, la **urgència per obtenir uns ingressos** per part dels joves de famílies migrades entra en contradicció amb l'exigència de qualificar-se per optar a feines menys precàries. Aquesta tensió es fa especialment palesa en els casos on l'arribada al país s'ha produït en edats més avançades, i per tant en moments en què els joves ja senten la responsabilitat d'aportar un ingrés a casa. A més, l'experiència migratòria també pot distorsionar o si més no incidir en la correspondència entre els nivells educatius i les edats dels i les joves. Un dels resultats d'aquest estudi apunta així a la necessitat de **relativitzar la pressa per incorporar-se als nivells educatius que a priori corresponen per edat**, tenint en compte que, en alguns casos, pot ser prioritari adquirir la llengua o acompanyar altres necessitats i problemàtiques, com les de caire afectiu amb el cas paradigmàtic del dol migratori, abans de plantejar-se la promoció merament acadèmica.

Una altra evidència de la no linealitat de les trajectòries, i de la necessitat d'atendre l'alumnat d'origen migrant tenint en compte l'heterogeneïtat de les seves situacions, té a veure amb el fet que les seves **experiències prèvies amb els sistemes educatius dels països d'origen** poden incidir desigualment. En alguns casos, una escolarització anterior deficitària pot suposar un evident llast acadèmic. Però també hem trobat exemples contraris, on l'escolarització prèvia confereix avantatges a una part de l'alumnat migrat, que pot percebre el nivell acadèmic i l'exigència del sistema català com més baixos que el del país d'origen. És convenient, doncs, prendre en consideració el potencial i les aspiracions d'aquest alumnat, un cop adquireix la llengua i es sent instal·lat més en general.

Davant de la inestabilitat i contingència de l'experiència migratòria, l'estudi mostra com els centres educatius, i en particular els instituts de Secundària, en tractar-se dels llocs on s'escolaritzen de manera universal els i les joves arribats ja durant l'adolescència, juguen un paper fonamental en termes d'oferir uns **vincles i referents estables** al seu alumnat. Més enllà de la transmissió de continguts acadèmics, destaca així el seu potencial per proporcionar als i les joves d'origen migrant un sentiment de permanència que contrasta fortament amb la inestabilitat que sovint caracteritza tota la resta d'àmbits de les seves vides. L'institut, com a espai físic i com a node de socialització, esdevé una referència imprescindible que, per contra, és negada als i les joves que arriben en edats posteriors a l'educació obligatòria, i que per tant experimenten moltes més dificultats per accedir a programes de formació.

Tanmateix, no tot l'alumnat aconsegueix vincular-se de manera satisfactòria amb els instituts i completar-hi l'etapa de l'ensenyament obligatori. Es presenta així el dilema, també present de manera transversal als resultats de l'estudi, entre la necessitat de reforçar els centres educatius convencionals o ordinaris, en el sentit de fer-los més inclusius i sensibles a la diversitat de l'alumnat, o bé promoure alternatives segregades, ja sigui dins els mateixos centres, ja sigui fora d'aquests. L'**atenció a la diversitat** es troba així en tensió amb els riscos i desavantatges de la **segregació** de l'alumnat amb pitjors resultats acadèmics, on, com s'ha assenyalat a la introducció, la població d'origen migrant es troba sobrerrepresentada, tot donant peu a l'entrecruament de diferents eixos de segregació. El dilema es produeix tant pel propi alumnat i les seves famílies com pels professionals i responsables d'oferir-los orientació educativa.

Bona part de l'exploració realitzada en aquest estudi s'ha centrat en els **recorreguts alternatius**, cap als quals s'orienta l'alumnat que no aconsegueix obtenir el graduat en educació secundària, o que té greus dificultats per fer-ho per la via convencional. Aquests recorreguts presenten una enorme diversitat, però també alguns elements comuns que val la pena assenyalat. D'una banda, existeix consens sobre la **insuficiència del número de places** en relació amb el volum d'alumnat que caldria dirigir-hi. A més, hi ha divergències i una certa confusió pel que fa als **critèris de derivació** cap a aquests itineraris, fet que provoca biaixos, per exemple en prioritzar l'alumnat més disruptiu i per tant més difícil de gestionar als centres ordinaris, en detriment d'altre alumnat que podria beneficiar-se'n per altres motius. Aquests biaixos, com hem vist, correlacionen fortament amb el gènere, fet que redunda en el predomini de nois entre aquest alumnat i en el disseny de continguts formatius clarament orientats a sectors laborals tradicionalment masculinitzats. A banda, alguns d'aquests programes alternatius es troben en situació de **precarietat financera**, per la manca de continuïtat de les subvencions que els sostenen, i les condicions laborals precàries que ofereixen als professionals. Aquesta incertesa i provisionalitat generals poden anar en detriment de la qualitat del servei, i tot sovint impedeixen fer seguiments estesos en el temps i propiciar vinculacions fortes per part de l'alumnat. A banda, l'estatus ambigu d'aquest tipus de serveix, en els intersticis entre el sistema educatiu, la formació ocupacional i les iniciatives d'intervenció comunitària, propicia situacions de desresponsabilització per part de les diferents administracions implicades. Els i les professionals entrevistades assenyalen la necessitat urgent de **coordinar les tasques educatives, la inserció laboral, i les actuacions encaminades a generar inclusió social sobre una base territorial**. En aquest sentit, el Pla Educatiu d'Entorn es valora com un encert, alhora que s'identifica la seva feblesa pel fet de recolzar-se en un ecosistema molt líquid d'entitats variades, en canvi constant, on els propis professionals tenen dificultats per conèixer els recursos existents i mantenir-se al corrent de les constants novetats.

En relació amb l'alumnat d'origen migrant, una de les principals preocupacions reflectides en els debats públics i mediàtics és el de la **segregació escolar**, i les oportunitats que aquests nega als col·lectius que ja parteixen de forts desavantatges, per tot els factors que ja hem assenyalat. Convé, tanmateix, no perdre de vista algunes paradoxes que aquesta segregació pot produir. Així, per exemple, veiem com, en aquells centres amb molta presència d'alumnat d'origen migrant als quals ens hem acostat, es poden impulsar trajectòries exitoses, i no necessàriament s'experimenta més abandonament que en centres menys segregats. Ho constatarem, per exemple, a l'Institut Pedraforça, on els professionals que ens van rebre insistien a deixar de banda la variable migratòria quan parlaven del seu alumnat, per la seva manca de significació en un context on la immensa majoria d'alumnat és d'origen estranger. També han estat varis els i les alumnes participants a l'estudi que han fet referència als avantatges d'haver arribat a un context on la major part de companys i companyes compartia amb ells i elles l'experiència migratòria. Això no nega, evidentment, que la segregació escolar pugui comportar desavantatges en la mesura que nega contactes amb altres realitats socials que poden oferir oportunitats de progrés i millora, tal i com assenyala una abundant literatura en Sociologia de l'educació. A més, també hem vist com el predomini de la condició migrada en un centre determinat no exclou que puguin aleshores sorgir estereotips i biaixos segons origen nacional. Aquests poden estar presents tant en les interaccions entre alumnes, com en la pràctica diària del professorat, encara que tendeixin a quedar ocults d'entrada en els discursos més oficials. I també s'hi poden reflectir, de manera més o menys fidel o esbiaixada, algunes regularitats o situacions típiques pel que fa a les actituds d'alguns col·lectius cap a l'educació. El cas de les noies procedents de l'Índia i del Pakistan que són molt brillants acadèmicament i sobre les quals hi ha expectatives familiars molt altes, per exemple al voltant de cursar graus universitaris de l'àmbit sanitari amb notes de tall altes, en seria un exemple.

Finalment, de l'estudi es desprèn també una tensió entre diferents **concepcions de l'orientació educativa**, cadascuna de les quals amb més o menys pes segons els casos. D'una banda, apareix una **visió credencialista**, centrada en orientar l'alumnat cap a l'obtenció de qualificacions acadèmiques, les quals, en termes utilitaris, els proveiran oportunitats d'inserció laboral. L'obtenció del Graduat en ESO a les escoles de persones adultes de la xarxa de la Generalitat, on no hi ha presència de professionals de l'orientació i per tant aquest tipus de tasques s'entomen de manera essencialment voluntarista, en seria l'exemple més clar. En contrast amb això, trobem una altra visió de l'orientació que respon a una **perspectiva més integral** sobre la persona, tot incloent-hi també aspectes no acadèmics, per exemple de caire afectiu o social, o referents a inquietuds i sabers no directament aplicables al món laboral. Seria el cas, molt clarament dins de la nostra mostra, de l'Escola de Vida Les Planes-La Florida, que no té potestat per atorgar títols oficials, i on es busca que la participació a cursos de llengua es converteixi en una via d'entrada a xarxes més àmplies i activitats variades. Però aquesta visió, lluny de ser exclusiva de l'Escola de Vida, apareix també a tot d'altres iniciatives, fora i dintre dels centres educatius reglats, que busquen propiciar l'accés a recursos, l'exercici de drets i l'obertura d'oportunitats més en general. El contrast aquí traçat, en tot cas, també s'observa en les diferents actituds de l'alumnat, que, en apropar-se als centres i programes educatius, també pot perseguir objectius diferents, més o menys utilitaris, segons els casos. La visió instrumental i reduccionista de l'aprenentatge com una estratègia d'accés a la feina, en definitiva, mostra els seus límits quan la precarietat laboral amb què es troba el jovent els hi genera frustració, i pot acabar reforçant la necessitat de continuar formant-se, o, en el pitjor dels casos, provocant un sentiment d'indefensió i una paràlisi davant la impossibilitat de planificar les trajectòries acadèmiques i laborals.

Per a aquestes situacions, els i les professionals recomanen sovint programes curts de “prova” d'oficis, com el Tasta-oficis de JAPI, que al seu torn mantenen obertes les possibilitats de seguir formant-se amb objectius més ambiciosos, alhora que ofereixen sortides més immediates al món laboral. Són aquests els casos, els de l'alumnat amb més dificultats per plantejar-se allò que desitja fer, on l'orientació educativa i professional planteja més reptes, i on es fa més necessària una escolta real, que inclogui l'acompanyament de la pròpia conformació d'aquests desitjos. L'orientació educativa, no sempre prou reconeguda en la seva importància, ni acompanyada dels recursos necessaris per garantir-la, esdevé així una eina fonamental per a l'equitat.

5.2. DEMANDES, RECOMANACIONS I PROPOSTES CONCRETES

1) Mesures per evitar discriminacions per motius d'estrangeria

- Permetre l'accés als cursos de **formació ocupacional del Servei d'Ocupació de Catalunya** a persones que no disposen de permís de residència o NIE. L'exigència actual d'aquesta documentació, imposada pel Departament de Treball, exclou tot un sector d'alumnat potencial que es veu relegat a l'economia informal alhora que se li neguen oportunitats formatives que l'ajudarien a sortir-ne.
- Repensar la figura de l'**arrelament per formació**, pel qual hores d'ara és imprescindible tenir una “oferta” per matricular-se a algun programa, fer-ho, i posteriorment acreditar que es treballa d'alguna cosa relacionada amb la formació rebuda. Segons això, les persones que ja es troben en formació no s'hi poden acollir, i també és habitual que aquelles persones que aporten una oferta perdin la plaça durant l'espera d'una resposta administrativa. Tampoc no ajuda la manca de coneixement del procediment per part de molts centres de formació. Per tots aquests motius, a la pràctica, continua sent més avantatjós en molts casos optar per la via de l'arrelament per motius laborals.
- Desvincular l'**accés a beques d'estudis** de la tinença del NIE físic, tot permetent optar-hi només amb el número o d'altra documentació més fàcilment accessible.
- Deixar d'exigir l'aportació dels **l·listats de participants** amb noms i NIEs per justificar els programes d'acompanyament i orientació. D'aquesta manera s'evitaria que la població més desvinculada i/o sense documentació tingués reticències per participar-hi.
- Acabar amb el greuge que pateix l'alumnat estranger que, en **homologar títols o convalidar assignatures**, li consta per defecte una mitjana de cinc, fet que els perjudica a l'hora d'accedir a altres estudis.

2) Mesures per contrarestar les desigualtats econòmiques

- Fomentar de manera més decidides les **pràctiques duals** remunerades. Es contribuiria així a resoldre la contradicció entre l'aspiració (i el dret) a cursar estudis postobligatoris i la responsabilitat que senten els joves a partir dels 16 anys d'aportar econòmicament a les seves famílies en situacions precàries.

- Reforçar els **Centres d'Atenció a la Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ)**, que actualment es troben col·lapsats per a bona part de la població que requereix aquests serveis. Actualment, aquesta mancança es mitiga només parcialment mitjançant iniciatives del tercer sector que de moment són incipients i no poden garantir una atenció més universal, com ara l'Espai Kukut. El resultat és que la població sense mitjans per recórrer a l'atenció privada, com és el cas de moltes famílies d'origen migrant, queden exclosos d'aquest servei.
 - Una proposta concreta recollida a un dels instituts participants a l'estudi (el Pedraforca) és que els recursos de salut mental s'ofereixin des dels centres ordinaris, i no des d'una institució externa. S'aprofitaria així la vinculació que ja s'ha aconseguit teixir amb l'alumnat, i no caldria construir-la de nou des de zero, amb la dificultat que això comporta tenint en compte que l'assistència al CSMIJ és molt més esporàdica, menys quotidiana. El programa Salut i Escola –que permet la presència periòdica d'una infermera als centres– s'assembla al que es proposa però no és ben bé el mateix, atès que no inclou especialistes en salut mental.
- Garantir als centres públics i als Equips d'Atenció Psicopedagògica la **detecció i atenció als trastorns de l'aprenentatge** (com ara dislèxia, TDAH, discalculies, disgrafies, trastorns del desenvolupament del llenguatge), que ara mateix, per la prioritització d'altres problemàtiques, sovint no es tracten. De nou, el resultat és que les famílies que no poden recórrer a serveis privats veuen com els seus fills/es s'enfronten a grans dificultats per seguir l'escolaritat. En el cas de l'alumnat migrat, a més, les diferències lingüístiques poden retardar la detecció i tractament d'aquestes problemàtiques, tot impactant negativament en les seves oportunitats educatives.

3) Mesures per fomentar la vinculació escolar

Acollida de l'alumnat nouvingut

- Reforçar el **Servei de Primera Acollida** de l'Ajuntament per què torni a ser possible contactar totes les persones que passen per l'Oficina d'Empadronament, amb l'objectiu de fer efectiu el dret universal de totes les persones nouvingudes a rebre aquesta atenció, i detectar les seves necessitats formatives entre d'altres.
- Reprendre el **Programa d'Acompanyament a Joves Reagrupats** del Servei de Primera Acollida, que durant un curt període (2015-16) va obtenir molt bons resultats en la prevenció de problemàtiques derivades dels reagrupaments familiars. L'accés universal a tots els reagrupats, gràcies al creuament de dades amb el registre de les demandes d'informes sobre la idoneïtat de l'habitatge i la coordinació amb l'Oficina d'Empadronament, va permetre anar més enllà de l'alumnat que s'adreçava de manera expressa a l'Oficina Municipal d'Escolarització o als centres educatius. El Programa podia així preveure les intencions de les persones migrades de reagrupar els seus fills/es adolescents, i ajudar-los així a preparar millor la seva arribada.

Orientació durant l'etapa postobligatòria

- Augmentar els **recursos i personal orientador a l'etapa postobligatòria**, on es dispara el risc d'abandonament, tenint en compte que la definició d'abandonament escolar prematur inclou

aquesta circumstància. Actualment, el gruix dels recursos es dediquen a l'ESO, i queda un cert buit a Batxillerat i Cicles formatius, tot i algunes millores recents.

- Incorporar professionals de l'**orientació educativa a les Escoles de Persones Adultes** de la Generalitat, atès que hi estan arribant joves de 15-16 anys o d'edats immediatament posteriors molt necessitats d'aquesta orientació. Més en general, qualificar de manera específica el personal de les EPAs, i prendre mesures per evitar que aquests centres atreguin professorat de Secundària que vol evitar la conflictivitat dels instituts. Aquesta mesura respondria també a la demanda històrica de la professionalització de l'educació de persones adultes, que evitaria, entre d'altres mancances, l'atenció a l'alumnat d'origen estranger, i en particular a les persones mancades de competència lingüística en català i castellà, com si es tractés d'alumnat amb NEEs.

Vinculació estable amb els professionals i disponibilitat de referents

- Reforçar l'**estabilitat laboral dels professionals** que fan tasques d'orientació i/o ofereixen recursos d'acompanyament educatiu, especialment fora dels centres d'ensenyament reglat. L'actual situació de precarietat i alta rotació, en bona mesura derivada del fet que els seus ocupadors siguin entitats del Tercer sector molt dependents de subvencions puntuals, dificulta molt la vinculació dels joves i també el coneixement mutu i la col·laboració entre professionals. Molts d'aquests serveis, per la funció estructural i essencial que desenvolupen, haurien d'estar incorporats a l'organigrama de les institucions educatives, i no en forma d'externalitzacions i subcontractes.
- Fomentar l'accés de **persones d'origen migrant a professions i tasques educatives**, tot propiciant que esdevinguin referents i ajudin els i les joves a visualitzar les seves pròpies trajectòries formatives i laborals futures en termes exitosos. Actualment, només hi ha una presència incipient de professionals amb aquest perfil a l'ensenyament no formal i les entitats de lleure.

4) Mesures d'articulació territorial de les trajectòries educatives

- Reforçar la **coordinació inter-territorial** per millorar l'atenció i orientació a l'alumnat de PFIs i Cicles formatius, que sovint es veu forçat a matricular-se a centres allunyats del seu domicili.
- Propiciar la **coordinació entre els centres educatius i els Serveis socials** o altres recursos del territori. Fomentar, si més no, la coordinació entre districtes de L'Hospitalet, atesa a més l'alta mobilitat residencial de les famílies d'origen migrant, que dissocia encara més els espais de domiciliació i d'escolarització.
- Exigir que els **centres educatius concertats**, que per moltes famílies migrades representen d'entrada una promesa d'èxit educatiu i mobilitat social ascendent, es comprometin també amb l'orientació educativa d'acord amb la realitat dels barris on s'ubiquen, i evitar que es desentenguin de l'alumnat menys exitós.
- Garantir **orientació educativa durant tot l'any**, inclòs l'acompanyament a les matrícules, que sovint s'han de tramitar al juliol, quan els professionals dels centres educatius ja no es troben disponibles.

5) Mesures de caire lingüístic

- Incorporar **intèrprets per a la comunicació entre els centres escolars i les famílies** durant les reunions i entrevistes. D'aquesta manera es propiciaria una major fluïdesa i precisió en la comunicació, s'evitaria responsabilitzar els germans/es grans d'aquesta tasca, i es garantiria millor la confidencialitat. En l'actualitat, només alguns centres compten amb recursos en aquest sentit.
- Reforçar i preservar les **entitats que imparteixen classes de català a joves d'origen migrant abans de la majoria d'edat**, com ara Cultura Tretze, atès que el Centre de Normalització Lingüística no atén aquesta franja, i que es tracta d'una formació necessària per poder incorporar-se al sistema educatiu amb bones perspectives.
 - Una proposta concreta formulada des de l'Escola de Vida Les Planes-La Florida, i dirigida al CNL i al Pla Integral/Regidoria d'Educació, consisteix a programar unes classes d'acollida a joves de 16 a 18 anys, en castellà i català, amb caràcter intensiu (cada tarda de dilluns a dijous i del setembre al juny). Es contrarestarà així la manca de recursos amb què es compta per atendre aquesta franja d'edat, tot capacitant els i les joves per a incorporar-se a l'ensenyament postobligatori.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I FONTS DOCUMENTALS

Antón-Alonso, Fernando; Poncel, Sergio i Cruz-Gómez (2023). La precarización creciente de las trayectorias laborales juveniles en la ciudad de Barcelona. Un análisis integrando las perspectivas de curso vital y generacional. *Papers: Revista de Sociologia* 108(1): 1-26.

Ajuntament de L'Hospitalet (2024). *Guía de Centres Educatius del curs 2024-2025*. Disponible a: https://www.l-h.cat/educacio/1358471_1.aspx [Consulta: 20 de juny de 2024]

Ajuntament de L'Hospitalet (2023). *Anuari estadístic de la ciutat, L'Hospitalet 2022*. Disponible a: http://www.l-h.cat/laciutat/265286_1.aspx?id=1 [Consulta: 25 de juny de 2024]

Ajuntament de L'Hospitalet (2022). *Anuari estadístic de la ciutat, L'Hospitalet 2021*. Disponible a: http://www.l-h.cat/laciutat/265286_1.aspx?id=1 [Consulta: 20 de juny de 2024]

Bayona, Jordi; Domingo, Andreu i Menacho, Teresa (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología* 78(1): e150

Bori, Pau i Petanović, Jelena (2017). The representation of immigrant characters in Catalan as a second language textbooks: a critical discourse analysis perspective. *Language and Migration* 9(2): 61-75.

Carrasco, Sílvia; Pàmies, Jordi i Narciso, Laia (2019). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración* 2018, pp. 212-236.

Carrasco, Sílvia; Pàmies, Jordi; Bereményi, Ábel Bálint i Casalta, Vicenç (2012). Más allá de la “matrícula viva”. La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers: Revista de Sociologia* 97(2): 311-341.

FOESSA (2023). *Vulneración de derechos. Las personas en situación administrativa irregular*. Focus 2023. Comité Técnico de la Fundación FOESSA. Disponible a: <https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2023/09/Focus-PSAI.pdf> [Consulta: 26 de juny de 2024]

González, Isaac; Benito, Ricard i Albaigés, Bernat (2023). La segregación escolar a escala local. Factores contextuales e institucionales en Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 183: 39-56.

Idescat (2024). *Anuari Estadístic de Catalunya. Educació: Evolució de l'Ensenyament*. Disponible a: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15006> [Consulta: 20 de juny de 2024]

Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro i Manzano, Martí (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers: Revista de Sociologia* 105(2): 279-302.

Martorell Faus, Miquel (2022). 'Aquella escola era casa meva'. Mobilitat de l'alumnat i acollida des de l'experiència infantil. *Quaderns de l'ICA* 38(1): 119-139.

Mata-Codesal, Diana; Sabaté, Irene i Bofill, Sílvia (2022). Les perspectives del professorat sobre els impactes de la covid-19 durant els curs 2019-20 i 2020-21 en l'alumnat de primària i secundària de l'Hospitalet de Llobregat. *Quaderns d'Estudi del Centre d'Estudis de l'Hospitalet* 36: 93-122.

Miret-Gamundi, Pau i Bayona, Jordi (2022). Alumnado de origen inmigrante en la educación postobligatoria. El acceso a ciclos formativos o bachillerato en Cataluña. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* 17(2): 267-284.

Oficina d'Afers Religiosos (2024). Barxiluna برشلونة. (Des)memòria del passat i present islàmic. Espai Avinyó, Ajuntament de Barcelona. Disponible a: <http://hdl.handle.net/11703/133936> [Consulta: 02 de juliol de 2024]

Puig, Miquel (2015). Abandonament escolar prematur: més pull que push. A Vilata, J.M. (dir.) *Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2015 Fundació Bofill*, pp. 325-372.

Rumbaut, Ruben (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review* 38(3): 1160-1205.

Sabaté, Irene; Bofill, Sílvia i Mata-Codesal, Diana (2022). *Impactes de la pandèmia de la covid-19 en l'alumnat de l'Hospitalet de Llobregat. Perspectives del professorat*. L'Hospitalet de Llobregat: Observatori de l'Infància de l'Hospitalet.

Sabaté, Irene; Bofill, Sílvia; Lundsteen, Martin i Vergara, Irene (2018). Usos del temps lliure entre els infants i joves de l'Hospitalet de Llobregat. *Quaderns d'Estudi del Centre d'Estudis de l'Hospitalet* 32: 21-42.

Scheel, Stephan; Ruppert, Evelyn i Ustek-Spilda, Funda (2019). Enacting migration through data practices. *Environment and Planning D: Society and Space*, 37(4): 579-588.

Solana, Miguel; Morén, Ricard; de Miguel, Verónica i Pascual, Angels (2002). Migraciones en Cataluña (1975-2000). Reflexiones sobre el estado de la cuestión desde las ciencias sociales. *Migraciones* 11: 141-172.

Tarabini, Aina i Jacivkis, Judith (2020). Confinamiento y desigualdades escolares. Una mirada a los impactos de la segregación escolar. *Dirección y Liderazgo Educativo* 8: 29-32.

Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro i Parcerisa, Lluís (2015). La vinculació escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: Explorando el papel del Habitus Institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19(3): 196-212.

Rendueles, César (2020). *Contra la Igualdad de Oportunidades. Un Panfleto Igualitarista*. Barcelona: Seix Barral.

Roldán, Enric i Vallecillos, Pep (coord.) (2021). *Ben(nou)vingut. Bones pràctiques d'acollida a l'Hospitalet de Llobregat*. L'Hospitalet: Centre d'Estudis de L'Hospitalet- Col·lecció/13 Josefina Gómez Olivares.

Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024-1054.

Will, Anne-Kathrin (2024). Challenging knowledge production on migration with statctivism. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 50(9): 2247–2267.