

LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN MARROQUÍ DESPUÉS DE LA ESO. ESTUDIO DE CASO: SOLSONA

JOAN LLOSADA GISTAU
Universidad Autónoma de Barcelona

1.- INTRODUCCIÓN

El aumento de la población inmigrante en Cataluña es un hecho relativamente reciente y de carácter irreversible. Este aumento se traduce en una presencia cada vez mayor de alumnos de origen inmigrante en la escuela. Hasta ahora el debate fundamentalmente se ha centrado en la escolarización de los hijos de los inmigrantes en la etapa obligatoria, en las condiciones de la escuela para su integración, en los recursos pedagógicos necesarios para una mejor atención a la diversidad, en el problema de la matrícula viva, en la repartición entre escuela pública y privada o en la prevención de los guetos escolares y sociales. De todos modos, a medida que se va fijando el asentamiento de la población de origen inmigrante y la institución escolar se va aceptando como un mecanismo de movilidad social encontraremos cada vez más adolescentes de origen inmigrante en los institutos de secundaria y en la oferta formativa post obligatoria. En este sentido pues, parece pertinente y necesario estudiar también los condicionantes y las opciones de estos y estas adolescentes en la transición de la educación obligatoria a la educación post obligatoria, así como la circulación de éstos jóvenes por las diferentes vías de la educación secundaria.

En esta comunicación pretendemos analizar las expectativas y los itinerarios formativos después de la educación obligatoria de los adolescentes catalanes para conocer y interpretar las diferencias y las similitudes de comportamiento entre la población autóctona y la población de origen inmigrante. La comunicación empieza con una breve descripción del marco teórico desarrollado y utilizado para el estudio de las transiciones en la educación por nuestro grupo de investigación¹ con algunas precisiones respecto al estudio específico de los inmigrantes en la circulación por el sistema educativo. Después se analizan los datos oficiales de la escolarización más significativos para el conjunto de Cataluña, como contexto del estudio de caso, que centramos en un municipio de 8892 habitantes de una comarca rural. En esta ciudad se ha pasado un cuestionario a los alumnos de los dos institutos que ofrecen la educación secundaria, uno público y otro privado concertado. Para finalizar, exponemos, claro está, las principales conclusiones que se deducen de nuestra investigación, así como algunas reflexiones para futuras investigaciones.

¹ Grupo de investigación en educación y trabajo (GRET) adscrito al departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. El estudio de la transición de la escuela al trabajo, y de la escuela (obligatoria) a la escuela (post obligatoria) forma parte del bagaje teórico y empírico del grupo desde su fundación en 1987. Esta comunicación está vinculada a la investigación, en curso, financiada por el Plan Nacional de Investigación y Desarrollo, *Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria* (referencia BSO2003-07739) y está vinculada también a la Tesina *Los Itinerarios formativos de los alumnos de origen inmigrante después de la escolarización obligatoria* leída en septiembre de 2006.

2.- CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La perspectiva teórica y epistemológica desde la cual se aborda el análisis de los itinerarios formativos de los jóvenes de origen inmigrante requiere abordar la problemática de la transición hacia la educación post obligatoria para el conjunto de la población (autóctona e inmigrante). Nuestra hipótesis fundamental es que lejos de un planteamiento culturalista, que rechazamos por esencialista, son los factores de carácter estructural (el origen geográfico-cultural, pero también la clase social, la categoría sociocultural o el género) los factores que condicionan las expectativas formativas y los itinerarios, así como también las estrategias individuales i familiares pueden contribuir a reproducir las posiciones de origen o bien, pueden a través de la acción, modificar las constricciones sociales (Bonal et al., 2003).

En la sociología de la educación a veces se tiende a enfocar o enfatizar los elementos que contribuyen más a la reproducción social que al análisis del cambio. Ya pasó en los años 70 y 80 con la escolarización de los alumnos de origen obrero o la escolarización de las chicas, y ahora está pasando en el estudio con los jóvenes de origen inmigrante. Y seguramente no se destaca suficiente que la acción de los individuos también tiene un peso muy importante, sea a través del cálculo de costes y beneficios de las diferentes opciones o sea a través de la orientación ejercida por los diferentes actores sociales con los que interactúan los jóvenes. De esta forma, el resultado en términos de itinerarios post obligatorios (de formación académica, de formación profesional, de fracaso escolar con entrada a dispositivos de inserción o de fracaso escolar con entrada al mercado de trabajo) es una combinación entre los condicionantes sociales, la acción individual y entra en juego también algún elemento que tiene que ver con el azar.

El estudio que se presenta a continuación queda circunscrito a un territorio específico: la ciudad de Solsona. Escoger este territorio concreto se trata de una opción que responde no solo a una decisión de orden metodológico sino que también responde a una decisión teórica. Desde nuestra perspectiva de la transición el territorio aparece como un espacio de análisis clave por tres razones: en primer lugar porque es en el territorio donde se concreta la oferta de formación, y por lo tanto, este territorio concreto da posibilidades pero también limitaciones. En segundo lugar, porque es dónde los individuos tienen su espacio de referencia, de relación con los otros, de movilidad obligada y voluntaria. Y en tercer lugar porque es en el territorio específico donde se concretan las acciones políticas que intentan dar respuesta a los problemas sociales. En este sentido pues, nuestro concepto de territorio es mas amplio que las delimitaciones administrativas, pero el campo de acción de las políticas públicas viene determinado por la división entre municipios, administraciones supramunicipales y la administración general (autonómica y estatal). Las administraciones locales son las que se tienen que enfrentar directamente con las problemáticas generadas por los conflictos sociales a la vez que gestionar el día a día. Es el caso de los dispositivos locales de inserción de los jóvenes, especialmente de aquellos que han acabado la ESO sin obtener el graduado. Por todo ello consideramos pertinente haber escogido un estudio de caso.

3.- LAS TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN POST OBLIGATORIA Y EL FENÓMENO MIGRATORIO

El estudio de la transición de la educación obligatoria a la educación post obligatoria se debe enmarcar dentro de la evolución de la escuela de masas, primero a la sociedad industrial y luego a la sociedad del capitalismo informacional, llamado también segunda modernidad. La expansión de la escolarización mas allá de la etapa obligatoria y la progresiva diferenciación dentro de la educación post obligatoria entre vías académicas y vías profesionales dio lugar en los años 70 a los primeros análisis sobre la reproducción de la desigualdad social a partir de la orientación de los hijos de las clases populares a las vías cortas de formación para ocupaciones manuales, y a los hijos de clases medias a las vías largas de formación académica con acceso a estudios superiores: la conocida teoría de las dos redes del sistema escolar de Baudelot y Establet (1971). La escuela pasaba a tener un papel central en las estrategias de movilidad de los individuos y de sus familias, dándose una relación compleja entre estratificación social y educación secundaria. (Boudon, 1973). Esta primera expansión de la escuela de masas se dio en un contexto de estabilidad social y económica, y con muy poca inmigración.

Así mismo, la irrupción del capitalismo informacional (Castells 2001), a partir de la crisis social y económica de los años 70, configura un nuevo espacio de relaciones entre escuela y sociedad, mercado de trabajo y competencias. La expansión educativa continua en todos los países europeos (Beduwé, Planas, 2002) a pesar de los discursos sobre la crisis de la educación y la pérdida de legitimidad como palanca de movilidad social y igualdad de oportunidades. La demanda de educación continua y la escolarización de los jóvenes entre 16 y 19 años llega al 70-80%, y, a pesar de que existen diferencias entre países con tradiciones diferentes, entre un 30 y un 40% de cada promoción llega a la educación superior. (Planas et al., 2003). Lo que no queda claro es si este crecimiento tendrá continuidad o por el contrario se estancará. La explicación de este crecimiento, de todas formas, responde a diferentes factores. De un lado, las familias y los individuos han asumido que la inversión en educación, como decía la teoría del capital humano, aún tiene más beneficios que costes a largo plazo, aunque esta inversión ha pasado a ser condición necesaria pero no suficiente. Por otro lado, para el Estado la inversión en educación ha continuado siendo un elemento de consenso y de derivación de conflictos sociales, entre otras cosas porque la globalización ha limitado la acción política en otros campos y es en la educación dónde los gobiernos ponen más énfasis. (Carnoy, 1999)². Curiosamente, la demanda del mercado de trabajo no ha tenido un gran papel en el aumento de la oferta educativa puesto que el aumento de la población formada ha sido similar en todos los sectores laborales sean más innovadores, sean más

² De esta de forma se entiende como en numerosos países europeos (también los Estados Unidos) se están planteando continuas reformas educativas para responder a las demandas de la "sociedad del conocimiento". Algunos países para superar los malos resultados que han obtenido en el Informe PISA, otros para mostrar que están haciendo alguna cosa para resolver los problemas sociales (Merino, 2004). Un ritmo rápido de reformas que quieren arreglar todos los problemas nos lleva al final, a que las expectativas generadas raramente se vean satisfechas y que se agrande la idea de irresolubilidad de las reformas educativas (Sarason, 2003).

tradicionales (Beduwé, Planas, 2002), todo esto a pesar de que desde los sectores empresariales es recurrente la idea de que hay poca formación y sobretodo que la que hay no se ajusta suficientemente a las necesidades productivas. Esta expansión educativa de los años 80 y 90 se da, de todas formas, en un contexto de más precariedad laboral, de desregulación de las relaciones laborales, de limitaciones en la acción reguladora del Estado y en la provisión de servicios públicos, así como en un contexto de una fuerte inmigración legal e ilegal de los países pobres hacia los países ricos.

De esta forma, pues, la circulación por la educación secundaria se convierte en un fenómeno masivo, más allá de la educación obligatoria, al cual las políticas educativas intentan dar respuesta diversificando las vías, y en el cual el abanico de las opciones y de las elecciones aumenta, como apuntábamos al principio. Este fenómeno es bastante común en los países desarrollados. Dónde en el ámbito europeo encontramos algunas tendencias comunes a destacar (Green et al., 2001; OCDE, 2000):

- La disminución del fracaso escolar, en comparación con las generaciones precedentes, pero con un estancamiento a partir de los años 80, con un porcentaje de la población (según los países, del 5 al 30%) que se convierte en un auténtico problema para los sistemas educativos y, también un problema social de primer orden (Casal, García, 1998). No está nada claro que los inmigrantes tengan una tasa de fracaso mas alta que los autóctonos (Carabaña, 2003) sino que hasta pueden tener rendimientos mas elevados y un grado de integración mayor (Siguán, 2003), en todo caso, las diferencias de rendimiento escolar están más influenciadas por aspectos culturales y de valoración de la escuela que no por variables estrictamente escolares.
- El aumento del peso de las vías académicas en el conjunto de la población escolarizada en la educación secundaria post obligatoria. Hasta en Alemania con su famoso sistema dual han experimentado un aumento de la matrícula en la vía académica y un aumento del acceso al sistema dual de los bachilleres. En esta vía los y las jóvenes de origen inmigrante están infrarepresentados aunque en igualdad de condiciones (de éxito en la escolarización obligatoria) la opción del bachillerato es similar entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante. (Carabaña, 2004; Payet, 1996).
- La diversificación de la oferta de Formación Profesional, desde una oferta pensada para los chicos y las chicas que fracasan en la educación obligatoria, hasta a una oferta de Formación Profesional que conecta con la Universidad o que se convierte en si misma como formación superior. Aquí existe la posibilidad de que algunas ramas se “especialicen” en colectivos de inmigrantes, como pasa en algunas *Hauptschule* alemanas (Born, 1996) o que algunas medidas de formación específica para inmigrantes se convierta más en una etiqueta negativa que una forma de prepararlos para el mercado de trabajo, o bien que sea

una formación que los perpetúe en los segmentos mas descalificados del sistema (Descy, Tessaring, 2001).

La evolución de los sistemas educativos, en concreto en la etapa secundaria y post obligatoria es el marco dónde se debe situar la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes, sean autóctonos o sean de origen inmigrante. El estudio de los flujos educativos tiene pero una gran dificultad que no es otra que la invisibilidad de los alumnos de origen inmigrante en las estadísticas oficiales. En los registros de matrícula en España y Cataluña sólo se contempla el lugar de nacimiento de los alumnos pero no de sus padres y de esta manera muchos de los alumnos de origen inmigrante se registran con nacionalidad española. Por todo ello las cifras oficiales tienden a subrepresentar a este colectivo.

Una segunda dificultad con consecuencias metodológicas importantes es que los datos son stock y hay que hacer unos cálculos para convertirlos en flujos (Merino, 2003), por lo tanto a partir de los datos oficiales sólo podemos hacer una aproximación parcial al fenómeno de los flujos educativos de los alumnos autóctonos y de origen inmigrante por lo que se refiere a la educación secundaria. Por este motivo es necesario hacer estudios de caso, mas reducidos en el ámbito territorial y por lo tanto tomando muchas precauciones en el momento de sacar conclusiones generales pero que nos permiten conocer con cierto detalle como circulan los alumnos por los diferentes dispositivos formativos cuando acaban la educación obligatoria.

4.- LA INMIGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CATALUÑA. DATOS GENERALES

Antes de centrarnos propiamente en el análisis de los datos estadísticos debemos tener en cuenta unas consideraciones previas.

En primer lugar, debemos apuntar que estudiar la población extranjera a partir de los datos estadísticos oficiales es peligroso y complicado ya que la *legalidad* de muchos extranjeros es precaria y fluctuante³(Carrasco, 2003).

Por otro lado, la construcción de la categoría inmigrante (extranjero, inmigrante, minoría étnica, “segunda generación”, hijo de padres inmigrantes, etc.) conlleva también confusión y distorsión a los datos obtenidos.

En este mismo sentido, la determinación de la extranjería o de la opción de poder adquirir la nacionalidad española depende de los acuerdos entre el Estado español y el resto de países.

Por todo ello, debemos pues, ir con cuidado en el momento de trabajar con estos datos y tener presente en todo momento su provisionalidad así como ser conscientes de la relatividad de las conclusiones que obtengamos a partir de estos.

³ La ley de extranjería vigente permite a los trabajadores agrícolas tener siete u ocho contratos “temporales” cada año según fluctúe la intensidad del trabajo en el campo, los lapsos de tiempo en que este trabajador no tiene contrato, tampoco tiene asegurada la legalidad en el interior del país y esta situación afecta totalmente a la situación legal de sus familias (Carrasco, 2004)

Por otro lado, otra limitación de estos datos es, como hemos dicho, que no son flujos, son datos stock y por lo tanto no se puede hacer un estudio longitudinal de los itinerarios que hacen los alumnos de origen inmigrante por las diferentes etapas del sistema educativo.

A pesar de todas estas limitaciones, proponemos de todas formas, realizar un análisis exploratorio de los datos de que disponemos.

De este modo, en primer lugar debemos apuntar que en Cataluña había 462.046 personas residentes de origen extranjero en el año 2004 según los últimos datos publicados por IDESCAT. Si nos fijamos en el origen de esta población de origen inmigrante encontramos que por nacionalidad, la marroquí es la mayor representada con 135.976 personas que representan el 29% del total de la población de origen inmigrante. Detrás se sitúa la nacionalidad ecuatoriana a mucha distancia con 35.522 efectivos. Otras nacionalidades que superan las diez mil personas son, por orden, la china, la peruana, la colombiana, la italiana, la rumana, la argentina, la francesa y la dominicana.

Apuntados algunos datos disponibles sobre los residentes extranjeros en Cataluña por nacionalidad debemos fijarnos, claro está, en algunos datos también sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante. Veamos para ello la tabla 4.1.

Tabla 4.1.- Evolución del alumnado extranjero preuniversitario en los últimos años en Cataluña.

curso	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
alumnado de origen extranjero	16.851 (100)	19821 (117)	24902 (147)	36308 (215)	54009 (320)	77273 (466)	89031 (528)
% respecto a la matrícula total	-----	1,9%	2,5%	3,6%	5,3%	7,4%	8,4%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del MEC.

A partir de la tabla propuesta, pues, observamos como el crecimiento anual de alumnos de origen inmigrante a nivel de Cataluña es muy elevado, principalmente entre los cursos 2001-02 y 2003-04 dónde se doblan los efectivos.

En general vemos también que en el curso 2004-05 los alumnos de origen inmigrante matriculados en los centros catalanes representan un poco mas del 8% del total de alumnos preuniversitarios. De estos 89.031 alumnos de origen inmigrante, por nacionalidad tenemos que la marroquí representa el 27% mientras que en segundo lugar encontramos a la nacionalidad ecuatoriana que representa el 16% del total de los alumnos de origen extranjero.

Después de apuntar estos datos, lo que realmente nos interesa es como se efectúa la transición de los alumnos de origen inmigrante des de la secundaria obligatoria a la escolarización post obligatoria. Y más concretamente, lo que pretendemos estudiar es el colectivo de origen marroquí, o en su defecto, el colectivo magrebí⁴.

⁴ Magreb en árabe significa occidente. Así debemos entenderlo como el occidente del mundo árabe que comprendería los países de Marruecos, Argelia, Túnez, Mauritania y Libia. Hablamos de Magreb en ocasiones porque los datos oficiales recogen los datos por región y no están desagregados por nacionalidad.

La razón de esta concreción no es otra que evitar la construcción social etnocéntrica de agrupar el colectivo de inmigrantes como un grupo con características comunes dado que el conjunto de inmigrantes que viven en una sociedad determinada, la única cosa que tienen en común es el hecho de no tener la nacionalidad de la sociedad que los acoge. Esto es, las realidades de los diferentes colectivos de origen inmigrante que se encuentran en una sociedad de acogida, son por encima de todo, muy diversas: las culturas de las diversas comunidades, sus objetivos en destino, sus proyectos migratorios, la lengua vehicular que utilizan, etc. Son algunos de los aspectos que hacen evidente las diferencias entre sí, a la vez que condicionan la integración de cada una de ellas en la sociedad de acogida.

Por este motivo, nosotros centramos la atención en el colectivo marroquí porque es el más numeroso tanto en Cataluña (población inmigrada y número de alumnos) como en Solsona, dónde hemos realizado nuestro estudio de caso.

De esta forma, observemos los datos sobre la escolarización de la población magrebí según el nivel educativo en Cataluña a partir de la siguiente tabla:

Tabla 4.2.- La escolarización del alumnado de origen magrebí en Cataluña según nivel educativo. Curso 2003-04

	total alumnos	% sobre el total de alumnos	Alumnos de origen magrebí	% sobre el total de alumnos magrebí es	% magrebíes sobre el total de alumnos
Infantil	251419	24%	4734	24%	1,8%
Primaria	362817	35%	8768	44%	2,4%
ESO	256268	25%	5606	28%	2,1%
Bachillerato	89974	9%	357	2%	0,4%
CFGM	32619	3%	475	2%	1,45%
CFGS	34738	3%	105	1%	0,3%
total	1027835	100%	20045	100%	2%

Fuente: estadística de escolarización. Departamento de educación de la Generalitat de Cataluña

A partir de la tabla propuesta nos damos cuenta de que los alumnos de origen magrebí matriculados en Cataluña se encuentran mayoritariamente en la educación primaria.

Por otro lado, es importante remarcar que hay presencia de alumnos de origen magrebí en todas las etapas educativas obligatorias y post obligatorias, aunque vemos como en las etapas post obligatorias el peso de estos alumnos respecto al total de alumnos es muy pequeño. Este hecho invita a pensar que los alumnos de origen magrebí consideran prioritario el acceso al mercado de trabajo que seguir formándose académicamente. Apoya esta hipótesis el hecho que dónde estos alumnos son mayor representados dentro de la etapa post obligatoria es en los ciclos formativos de Grado Medio, cursos de formación profesional. Pues como hemos visto, mientras que el peso de los alumnos de origen magrebí en los CFGM es de 1,5% tanto en el bachillerato como en los CFGS el peso de estos alumnos no llega al 0,5% siendo su presencia prácticamente inexistente. De esta forma parece que los pocos alumnos de origen magrebí que deciden seguir estudios post obligatorios escogen los CFGM por encima del Bachillerato, la opción preferida por los autóctonos.

Por otro lado, tampoco hay que descartar que es posible que en la franja de edad que comprende la educación post obligatoria haya menos efectivos de origen inmigrante totales y por este motivo su peso respecto al total de alumnos matriculados en la escolarización post obligatoria sea inferior. Para poder contrastar esta segunda hipótesis, necesitaríamos disponer de las tasas de escolarización de alumnos de origen magrebí por edad, que por ahora no hemos conseguido.

5.- LA TRANSICIÓN DE LOS ALUMNOS AUTÓCTONOS Y DE ORIGEN INMIGRANTE EN SOLSONA.

Como podemos ver en la siguiente tabla, en Solsona la población de origen marroquí es también (como en Cataluña) el colectivo más numeroso con 876 personas que representan el 61% del total de la población de origen inmigrante residente en Solsona y el 10% de la población total. La nacionalidad rumana con 107 personas y la argentina con 71 ocupan la segunda y la tercera posición respectivamente:

Tabla 5.1 Origen de la población inmigrante que vive en Solsona. Junio 2005.

	hombres	mujeres	total	% respecto el total de extranjeros	% respecto al total de población
Marruecos	538	338	876	61%	9,8%
Rumania	70	37	107	7%	1,2%
Argentina	35	36	71	5%	0,7%
Bulgaria	35	25	60	4%	0,6%
Ecuador	25	28	53	4%	0,6%
Resto de nacionalidades	150	111	261	18%	2,9%
Total	853	575	1428	100%	16%

Fuente: servicio de estadística del ayuntamiento de Solsona. Padrón municipal de habitantes.

Si nos centramos ahora sólo con el colectivo de origen marroquí, es interesante observar también la distribución de este colectivo por género y edad:

Tabla 5.2 Población de origen marroquí por género y edad. Solsona 2004⁵

Edats	homes	dones	total
0 a 4	42	47	89
5 a 9	22	30	52
10 a 14	20	10	30
15 a 19	7	23	30
20 a 24	50	36	86
25 a 29	67	22	89
30 a 34	47	27	74
35 a 39	48	13	61
40 a 44	39	12	51
45 a 49	20	7	27
50 a 54	10	2	12
55 a 59	0	0	0

⁵ Los datos son de 2004 porque no disponemos de la distribución por edades de la población de origen marroquí residente a Solsona para 2005.

Edats	homes	dones	total
60 a 64	2	3	5
65 a 69	3	6	9
70 a 74	0	2	2
75 a 79	0	0	0
80 a 84	0	0	0
85 a 89	0	1	1
90 i més	0	0	0

Fuente: SAAP del Solsonès con el padrón de habitantes del Ayuntamiento de Solsona

A partir de la distribución por género y edad vemos pues, que mientras que en la franja de edad de 0 a 4 años la distribución por género es proporcionalmente igual, en los intervalos de 20 a 24 años y hasta el intervalo de 50 a 54 años, o lo que es lo mismo, en los intervalos de las edades de trabajar, los hombres de origen marroquí superan de mucho a los efectivos femeninos. Hecho que indica dos cosas: la primera que existe un volumen de hombres solos que tarde o temprano reagruparan su familia o crearan una familia nueva y que la aventura migratoria entendida como individual se inicia, parece ser, a partir de los 20 años⁶.

Por otro lado es interesante destacar también que el 28% de la población de origen marroquí es menor de 15 años (la población autóctona menor de 15 años representa sólo el 16% del total) y el 41% de estos chicos y chicas han nacido en Solsona.

Apuntado todo esto, presentamos ahora como se distribuyen los alumnos de origen marroquí en el último curso de la escolarización obligatoria y en la oferta post obligatoria en Solsona:

Tabla 5.3 Distribución de los alumnos de origen marroquí en el último curso de la educación obligatoria y en la educación post obligatoria. Junio 2005

	4rto ESO	CFGM	Bachillerato	Total
Autóctonos	89 89%	27 87%	105 97%	221
Marroquies	7* 7%	4 13%	0 0%	11
Resto del mundo	4 4%	0 0%	3 3%	7
total	101	31	108	239

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos con la encuesta

Antes de explicar los datos que aparecen en la tabla de contingencia propuesta es importante apuntar que todos los alumnos de origen marroquí que aparecen en la distribución de datos cursando 4rto de ESO son alumnos llegados recientemente a Cataluña y Solsona, localizados en las aulas de acogida de los dos centros estudiados y por tanto, que no han cursado ni la primaria

⁶ En los últimos tiempos se ha dado un nuevo flujo de inmigrantes integrado por menores no acompañados, pero de momento a Solsona no se tiene constancia de que haya ningún caso.

ni la primera etapa de la secundaria en el sistema educativo español, la cual cosa es seguramente un *handicap* a la hora de dibujar itinerarios académicos largos, como apuntan algunos autores (Carabaña 2004, Pàmies 2002).

Por otro lado, es curioso que los cuatro individuos de origen marroquí que cursan CFGM sean cuatro chicas mientras que no hay representación masculina de origen marroquí en la etapa post obligatoria. Parece que el objetivo de los chicos de origen marroquí pues, sea acceder al mercado de trabajo una vez cumplida la edad mínima para empezar a trabajar.

Otro dato destacable es que no hay representación del colectivo marroquí en el Bachillerato, la opción deseada por la mayoría de alumnos autóctonos. El hecho de que muchos de los alumnos de origen marroquí sean recién llegados puede explicar, a lo mejor, parte de esta ausencia.

Fijémonos de todas formas en las tablas siguientes porque seguramente nos ayudaran a explicar y comprender un poco mejor como circulan los alumnos de origen marroquí por el sistema educativo:

Tabla 5.4 Perspectivas de aprobar 4rto de ESO según país de origen.

País de origen	Perspectivas de aprobar 4rto de ESO			
	Si	No	No lo sé	Total
Cataluña España y resto del mundo	67 72%	2 2,2%	24 25,8%	93 100%
Marruecos	3 42,9%	4 57,1%	0 0%	7 100%
Total	70 100%	6 100%	24 100%	96 100%

En esta tabla sobre las expectativas de aprobar 4rto de ESO vemos en primer lugar que casi la mitad de los alumnos de origen marroquí (3 sobre 7) consideran que obtendrán el graduado escolar mientras que el 57% restante afirman que no superaran la ESO. Destaca en el alumnado de origen marroquí que más de la mitad de los alumnos consideran que no aprobaran en comparación con los alumnos autóctonos dónde el 70% considera que obtendrá el título. Y destaca en segundo lugar que los alumnos de origen marroquí no dudan en si aprobaran o suspenderán la ESO. Es decir, estos alumnos saben perfectamente si aprobaran o no el curso y esta seguridad contrasta con los alumnos autóctonos ya que el 25% de éstos no saben si obtendrán el graduado o no superaran la educación obligatoria.

Conocidas las expectativas de aprobar la ESO de los alumnos de origen marroquí fijémonos ahora, a partir de la siguiente tabla, las expectativas de futuro que tienen estos alumnos una vez finalizada la etapa obligatoria:

Tabla 5.5 expectativas después de la ESO según país de origen.

País de origen	Perspectivas de aprobar 4rto de ESO				
	Bachillerato	CFGM	Trabajar	Otra cosa	Total
Cataluña España y resto del mundo	63 67,7%	26 28%	1 1,1%	3 3,3%	93 100%
Marruecos	1 14,3%	0 0%	3 42,9%	3 42,9%	7 100%
Total	64 64%	26 26%	4 4%	6 6%	100 100%

A partir de la tabla vemos en primer lugar que 3 de los 7 alumnos de origen marroquí (43%) tienen la expectativa de acceder al mercado de trabajo una vez finalizada la ESO. Este dato contrasta con las intenciones del resto de alumnos que, en cambio, desestiman mayoritariamente la opción de ponerse a trabajar y la mayoría tiene la expectativa de cursar bachillerato.

Por otro lado sorprende que ningún alumno de origen marroquí tenga la expectativa de cursar un CFGM cuando hemos encontrado en la tabla anterior que cuatro chicas están cursando uno de estos ciclos y que como veremos en la tabla siguiente estas chicas tienen la intención de cursar otro una vez finalizado el que están cursando actualmente.

A la vez, esta expectativa de hacer otro CFGM una vez finalizado el actual diverge también, como veremos en la siguiente tabla, de la opción que mas valoran los alumnos autóctonos matriculados en un CFGM ya que la mayoría prefieren hacer las pruebas de acceso a un CFGS. Veámoslo:

Tabla 4.6 Expectativas después de CFGM según país de origen.

País de origen	Perspectivas de aprobar 4rto de ESO				
	Trabajar	Acceso CFGS	Otro CFGM	Otra cosa	Total
Cataluña España i resto del mundo	7 25,9%	18 66,7%	1 3,7%	1 3,7%	27 100%
Marruecos	1 25%	1 25%	2 50%	0 0%	4 100%
Total	8 25,8%	19 61,3%	3 9,7%	1 3,2%	31 100%

6.- DISCURSOS SOBRE EL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE

A partir de las entrevistas realizadas⁷ nos podemos hacer una idea de cuales son los elementos discursivos que están alrededor de la transición de los alumnos de origen inmigrante de

⁷ Se han realizado tres entrevistas, una a cada uno de los tutores de las dos aulas de acogida de los dos centros que imparten la educación secundaria en Solsona, un centro público y un centro privado concertado por la Generalitat, y una tercera entrevista a la persona responsable de una escuela-taller. Las aulas de acogida son dispositivos impulsados por el Departament de Educació que consisten en separar al alumnado recién llegado en edad escolar (12-16 años) que no tengan las competencias lingüísticas básicas. Estos alumnos se incorporan al aula ordinaria cuando logran estas competencias. La escuela-taller es un dispositivo de formación y inserción para jóvenes sin calificación que funciona en todo el Estado Español des de hace más de 20 años, centradas a la formación de oficios relacionados con la recuperación de patrimonio cultural y/o natural (Merino, Gracia, 1998) y que en algunos lugares como sucede en nuestro estudio de caso tienen grupos numerosos de alumnos de origen inmigrante.

la educación obligatoria a la educación post obligatoria. En primer lugar las aulas de acogida están orientadas a la atención del alumnado inmigrante con edad escolar (de educación secundaria obligatoria) que se ha incorporado recientemente en el sistema educativo. Buena parte de los alumnos de origen inmigrante que hemos encontrado en las dos aulas de acogida que hemos estudiado provienen de Marruecos. Hemos encontrado dos modelos de aulas de acogida: una centrada más en la adquisición de las competencias lingüísticas básicas, con el objetivo de incorporar a los alumnos a las aulas ordinarias en condiciones óptimas para el buen seguimiento de las clases; y otro modelo que sin perder de vista esta función del aula, también se plantea el trabajo de hábitos básicos para una próxima inserción laboral, pues se parte de la idea de que difícilmente estos alumnos serán capaces de obtener el graduado escolar.

La incorporación al aula ordinaria es vista como un éxito por parte del alumnado aunque pasen de un grupo de referencia identitaria fuerte, en el cual comparten el idioma, a un grupo donde deben hacer un esfuerzo para integrarse⁸. De todas formas, precisamente para evitar el riesgo de segregación, los alumnos que están en la clase de acogida comparten con su grupo de referencia (aula ordinaria) las asignaturas más “socializadoras” y de menos “componente lingüístico”, tal y como definía una de las entrevistadas. Es decir, estos alumnos se incorporan a su grupo de referencia en asignaturas que no requieren un gran conocimiento de la lengua como puede ser la gimnástica o la plástica. Y cuando se incorporan a las asignaturas instrumentales lo hacen en los grupos de refuerzo o flexibles, o sea, con los alumnos que tienen más dificultades de aprendizaje⁹. Con todo, pasar al aula ordinaria representa “aprobar” o como decía una entrevistada “ir arriba” porque físicamente, en el centro, la clase de acogida está en la planta baja y las aulas ordinarias en el primer piso.

Esta relación entre aula de acogida y aula ordinaria depende también de la relación entre el profesorado y la política general del centro. Los dos casos estudiados presentan dificultades de integración en el centro. Este es un riesgo añadido de segregación ya que la clase de acogida se puede convertir fácilmente en un recurso para evitar el esfuerzo de integración de los alumnos al centro. Este ha sido siempre un dilema de la acción social: como evitar que actuaciones y dispositivos específicos para colectivos con dificultades para no marcarlos negativamente precisamente por el hecho de haber pasado por aquel dispositivo.

⁸ Esto no pasa en otras aulas de acogida en centros que tienen un alumnado recién llegado de orígenes diferentes, pues en estos casos, por fuerza la lengua de relación es el catalán. El hecho de que la mayoría en nuestro estudio sean de origen marroquí refuerza los lazos identitarios y la construcción de un “nosotros” frente de un “ellos” que son los autóctonos, cosa que puede poner limitaciones en las expectativas de los primeros de continuar estudiando después de la educación obligatoria.

⁹ Los grupos de refuerzo o flexibles son diversificaciones curriculares para atender la diversidad del aula. Desde la implantación de la ESO a España se ha hablado mucho de las posibilidades y limitaciones del aprendizaje comprensivo. Los centros de secundaria han tenido que gestionar sobretodo en 3ero y 4to de ESO con alumnos de 15 y 16 años, una gran diversidad de aptitudes, actitudes, necesidades e intereses, y como respuesta ha esta diversidad han constituido grupos flexibles por nivel. El gran problema de dividir el grupo por niveles, ni que sea en las asignaturas instrumentales es que puede significar la construcción de itinerarios rígidos con influencia de cara a las opciones después de la educación obligatoria (Merino, 2004).

Por otro lado, la yuxtaposición de alumnos con problemas de aprendizaje, sea por las causas que sea, con otros alumnos sin refuerzo o metodologías apropiadas es una forma de condenarlos al fracaso escolar.

En general existe la idea de que es muy difícil que los chicos y chicas que llegan con más de 12 años, sin una escolarización larga en sus países de origen (si vienen de entornos rurales) o una escolarización deficiente (siempre hay la idea también que el nivel educativo de los países de origen es inferior al catalán), puedan aprobar la ESO. Si han estado matriculados antes, en la educación primaria, las desigualdades de entrada pueden desaparecer y de esta forma tener las mismas oportunidades de continuar estudiando que los autóctonos.

El hecho de la previsión de que estos alumnos no aprueben la ESO hace que muchos alumnos enfoquen su futuro inmediato hacia el mercado de trabajo. O también puede suceder a la inversa, la motivación para ir a trabajar es tan grande (sea por motivación propia o por presión familiar) que el interés por sacarse el graduado sea bajo. En el caso de las chicas, se añade que algunas se casan muy jóvenes (también y en la mayoría de ocasiones por presión familiar) y entonces los estudios dejan de tener centralidad en sus vidas (esto no sucede en el caso de las 4 chicas que están cursando un CFGM). De todas formas parece que si la familia colabora los tutores aún ven la posibilidad de que algunos alumnos continúen estudiando un ciclo formativo de grado medio o bien en la escuela-taller. No deja de ser curioso que los tutores de las clases de acogida atribuyan el poco rendimiento de los alumnos de origen inmigrante al origen rural de las familias de éstos, familias con pocos estudios i distanciados valorativamente de la institución escolar, atribución clásica en la sociología de la educación a las familias de clases populares¹⁰.

Por otro lado, no hemos encontrado demasiadas diferencias entre la clase de acogida del centro público y la clase de acogida del centro privado. La diferenciación según titularidad de centro ha sido y continua siendo hoy en día un tema de debate y controversia en España y Cataluña porque gran parte del alumnado inmigrante se matricula en la escuela pública, y la escuela privada mantiene, en los procesos de matriculación, ciertas reservas al acceso del alumnado con problemas de aprendizaje (no sólo de origen inmigrante), aún recibiendo dinero público para garantizar la gratuidad de la educación obligatoria. De todas formas este no ha sido el caso, de la población estudiada.

En referencia a la escuela-taller, este dispositivo ha sido, a pesar de que su objetivo inicial era de formar jóvenes de 16 a 25 años, la recogida natural del fracaso de la ESO. También ha sido la opción para unos cuantos alumnos con el graduado pero que no querían continuar estudiando. A pesar de este hecho, que representa un tercio (5 de 16 alumnos-trabajadores) el discurso es que este tipo de dispositivos sólo es para jóvenes que no se han adaptado a los aprendizajes teóricos porque

¹⁰ Y que en el caso de Cataluña se asoció también a la población trabajadora que emigro del sur de España hacia Cataluña, sobretodo de zonas rurales, durante los años 50 y 60 del siglo pasado. Buena parte del fracaso escolar de los años 70 y 80 se atribuyó a la escasa valoración de estas familias respecto la institución escolar (Lerena, 1993).

la formación está orientada a un oficio (en nuestro caso a oficios forestales) y a partir de los primeros seis meses se cobra el 75% del salario mínimo interprofesional ya que los alumnos tienen un contrato de formación (por este motivo se llaman alumnos-trabajadores). En los primeros seis meses obtienen una formación teórica en el sentido de que se realiza en una clase pero de todas formas es una formación muy práctica orientada a los aprendizajes básicos del oficio. A pesar de esto las tasas de abandono durante este periodo son muy elevadas, la mayoría de veces porque tienen la posibilidad de insertarse laboralmente en este periodo.

Otro fenómeno interesante que apunta la directora de la escuela-taller de Solsona es que a pesar de que el objetivo es la inserción laboral, algunos alumnos, cuando han visto el mundo del trabajo de cerca y se dan cuenta de la dureza de las faenas de baja calificación, reorientan sus itinerarios hacia la formación profesional, a los CFGM si poseen el graduado escolar o bien preparan las pruebas de acceso a los CFGM.

Respecto a la inserción laboral las tasas son muy elevadas, del orden del 80 -85% aunque no siempre en el sector forestal. Ya hace unos años que la economía catalana está generando ocupación y es normal que tanto la formación profesional regulada como la formación ocupacional tengan tasas de inserción y hasta que, como venimos de apuntar, se produzca un abandono importante de la formación porque los alumnos encuentran faena y no dan importancia al hecho de obtener el título, aunque después éste pueda ser garantía de promoción laboral futura o de protección en situación de recesión.

Los alumnos de origen inmigrante, que son mayoría (10 de origen marroquí en un grupo de 16) también se benefician de la coyuntura de expansión económica. A la vez son los alumnos que menos abandonan porque estar en la escuela taller les representa tener el permiso de trabajo, que es la clave para la regularización (si estaban en condiciones irregulares) y para la integración en el mercado laboral legal. Lo que no queda claro es que puede pasar en un futuro cuando la coyuntura no sea tan favorable, y aumente la competencia en los lugares de trabajo poco calificados entre los jóvenes de origen inmigrante de esta capa del mercado de trabajo y los alumnos autóctonos que han fracasado en la escuela, que ha sido tradicionalmente el colectivo que se ha insertado en los segmentos más descalificados del mercado de trabajo.

7.- CONCLUSIONES

A partir del análisis efectuado queremos remarcar cuatro puntos clave sobre los que deberemos reflexionar y profundizar en futuras investigaciones.

Así, la primera consideración es sobre la relación entre inmigración y demanda educativa. A pesar de las diferencias culturales entre la inmigración del sur de España de los años 50 y 60 y la población de origen marroquí inmigrante actual, es de prever que a medida que los inmigrantes de origen marroquí se establezcan en el territorio catalán, ellos tendrán un comportamiento parecido al de los inmigrantes de los años 60 por lo que se refiere al uso de la oferta educativa. Esto significa que consideramos que poco a poco ellos irán interiorizando la tesis de la inversión educativa como

una estrategia defensiva delante del mercado de trabajo. Esto es sobretodo una cuestión de tiempo que se dará en las jóvenes generaciones ya nacidas en Cataluña. Los datos presentados ya nos dan algunos indicios en este sentido: es el caso de las chicas de origen marroquí que han optado por proseguir sus estudios. Probablemente esta elección obedece a una estrategia de *compensación* (Fernández Enguita: 1988, pp 36) de las desigualdades familiares a las que ellas son sometidas que da como resultado un aumento de la motivación instrumental hacia la institución escolar, que aparece como un recurso para escapar de la condena de la reproducción de los roles sexuales tradicionales a través, por ejemplo, de una boda prematura.

Una segunda reflexión versa sobre como la inmigración pone en entredicho algunos de los dispositivos de las políticas educativas, en general y de las escuelas en particular. Nuestro estudio de caso nos muestra que existen dificultades de integración de los alumnos recién llegados dentro de los centros educativos. Nos referimos al riesgo de segregación que corren los alumnos cuando el aula de acogida se transforma en un recurso fácil donde agrupar los alumnos de origen inmigrante y que va en contra de la integración de estos alumnos en el centro. Es el dilema que apuntábamos antes de la acción social dónde se crean dispositivos específicos para colectivos en situación de dificultad escolar o social y el efecto no deseado es el de *efecto gueto* justamente por el hecho de que los alumnos han pasado por dicho dispositivo. Por el otro lado, claro está, colocar los alumnos con dificultades de aprendizaje (como los alumnos recién llegados de origen marroquí que desconocen la lengua) con alumnos con éxito escolar sin una metodología de aprendizaje específica ni los recursos apropiados es una forma de condenar a estos primeros al fracaso escolar.

En tercer lugar y por lo que se refiere a las trayectorias formativas hay muchos indicios (por ejemplo las cuatro chicas que están cursando un CFGM) para pensar que a medida que los alumnos de origen inmigrante se escolaricen en la primera etapa de la ESO y sobretodo en la primaria y completen toda la educación en el Sistema Educativo es de prever grandes similitudes entre los alumnos autóctonos y los de origen marroquí por lo que se refiere a los itinerarios formativos. Asimismo los datos presentados son reveladores de la importancia de una política escolar que favorezca la integración de estos chicos y chicas para garantizar su rendimiento académico. El discurso del profesorado nos muestra la necesidad de intervenir sobre la orientación escolar. El análisis realizado es ilustrativo de los mecanismos de reproducción social por el hecho de que los tutores de las aulas de acogida atribuyen el bajo rendimiento de los alumnos a su origen rural y a la distancia cultural así como el poco valor que otorgan sus familias a la escuela, como habían hecho antes con los alumnos de clases populares. Las bajas expectativas de estos alumnos hace que sean, a la vez, orientados prematuramente hacia el mercado de trabajo, por lo tanto esto es un fenómeno que se retro alimenta. Estos jóvenes tienen, pues, necesidad de una política de acompañamiento a la transición para que se garantice la igualdad educativa y de inserción profesional. Efectivamente a igualdad de oportunidades y de condiciones es de prever una igualdad de resultados académicos. Pero para que esto sea posible es necesario fomentar políticas sociales dichas de *compensación*, la capacidad de integración del mercado de trabajo y la cohesión social.

Por último, la cuarta consideración es de orden metodológico: por un lado, la infra representación de los inmigrantes en las estadísticas oficiales hace muy difícil el estudio estadístico de estos colectivos. Por otro lado, la construcción de la categoría inmigrante provoca confusiones y distorsión de los datos cuando la cuestión de fondo se encuentra en la construcción de la *identidad cultural* y la complejidad que representa satisfacer esta realidad cultural a través de una categoría estadística.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero.
- BEDUWÉ, C.; PLANAS, J. (2002), *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- BONAL, X. et al. (2003), *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro-Fundació Bofill.
- BORN, C. "Échec scolaire et système de passage en République Fédérale". Bremen: Mimeo, 1996.
- BOUDON, R. (1973), *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- CARABAÑA, J. (2004), "La inmigración y la escuela", a *Economistas*, n.º 99, pp. 62-73.
- CARRASCO, S. (Coor.) 2004. *Immigración, Contexto familiar y Educación*. Barcelona: Serie sociedad y educación num.15. Bellaterra (Barcelona) : Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 2004 , 240 p
- CARNOY, M. (1999), "Globalización y reestructuración de la educación", a *Revista de Educación*, núm 318, pp. 145-162.
- CASAL, J.; GARCIA, M. (1998), "Les réformes dans les dispositifs de formation en la lutte pour combattre l'échec scolaire en Europe. Paradoxes d'un succès. *Formation- Emploi*, núm 62,p 73-86
- CASTELLS, M. (2001), *Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2001), *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FERNANDEZ ENGUITA (1988) « Yo no soy eso que tu te imaginas » a *Cuadernos de Pedagogía*, núm 238.
- GARCIA, M.; MERINO, R. (1998), "Els programes d'escoles-taller i cases d'oficis, descripció i valoració d'una experiència de formació-treball", a Diputació de Barcelona, Aproximacions

- a la garantía social. Cap a un nou enfocament dels PGS. Barcelona: Diputació de Barcelona, col·lecció estudis, núm. 1, pp. 129-144.
- GREEN, A; LENEY, T; WOLF, A. (2001), *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- MERINO, R. (2003), “Els fluxos d’alumnat a l’ensenyament secundari. Inpèrcies i canvis malgrat les reformes educatives”, a *Educar*, núm. 32, pp. 85-112.
- MERINO, R. (2004), “L’ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives””, a *Papers*, núm. 74, pp. 111-128.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. Paris: OECD.
- PÀMIES, J. (2002) *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Jbala en un instituto de la perifèria de Barcelona. Historia de un proceso*. Barcelona : Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesina dirigida por Carrasco, S.)
- PAYET, J.P. (1996), “La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l’immigration en France”, a *Revue Française de Pédagogie*, núm. 117, pp. 89-111.
- PLANAS, J.; SALA, G.; VIVAS, J. (2003), “Escenarios de futuro para la educación en Europa”, a *Revista de Educación*, núm. 332, pp. 445-461.
- SARASON, S. (2003), *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- SIGUAN, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.