



Causes de l'abandonament escolar en noies d'origen senegambià

Una aproximació etnogràfica a
les ciutats de Mataró, Terrassa i
Vic

Aquest treball de recerca s'emmarca en el
programa finançat l'Agència Catalana de
Cooperació al Desenvolupament (ACCD) i
executat per la Fundació P. Guné.

Març 2022

Treball de camp, anàlisi i redacció:

Sanae El Khamlichi Imahda

**Coordinació metodològica, col·laboració
en el treball de camp i co-redacció:**

Martín Frasso

en col·laboració amb:

Direcció i assessorament africanista:

Lola López

Rafael Crespo

ÍNDEX

RESUM	1	L'abandonament escolar prematur	17
		Expectatives: professorat i famílies	21
		Gènere i èxit escolar	24
PRESENTACIÓ	2	3.2 Teories educatives	25
1. INTRODUCCIÓ	3	3.3 Aproximacions des del CEAi	29
1.1 Equip d'investigació	3	4. PERCEPCIONS I POSICIONS RESPECTE LES INTERFERÈNCIES I CAUSES DE L'ABANDONAMENT ESCOLAR	32
1.2 Terminologia	3	4.1 Persones voluntàries en promoció socioeducativa	32
1.3 Justificació de l'aproximació etnogràfica realitzada	4	4.1.1 Què entenen per "abandonament escolar"?	32
1.4 Objectius de l'aproximació	7	4.1.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?	33
1.5 Informació sociodemogràfica de les tres ciutats on s'ha dut a terme l'aproximació	8	4.1.3 Quin paper hi juga el professorat?	34
2. METODOLOGIA	9	4.1.4 Quin paper hi juguen les famílies?	36
2.1 Mitjans d'obtenció de la informació: tipologia i quantitat	9	4.1.5 Quin paper hi té l'alumnat?	36
2.2 Preguntes clau, formulades de manera transversal a tots els grups i persones informants	14	4.1.6 Què hi caldria fer?	37
3. ESTUDIS PREVIS I TEORIES RELACIONADES AMB LA TEMÀTICA DE L'ESTUDI	15	4.1.7 Particularitats territorials	37
3.1 Estudis previs	16	4.2 Professorat	38
		4.2.1 Què entenen per "abandonament escolar"?	38
		4.2.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?	40
		4.2.3 Quin paper hi juga el professorat?	41
		4.2.4 Quin paper hi juguen les famílies?	42
		4.2.5 Quin paper hi té l'alumnat?	43
		4.2.6 Què hi caldria fer?	44
		4.2.7 Particularitats territorials	46
		4.3 Famílies	46
		4.3.1 Què entenen per "abandonament escolar"?	46
		4.3.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?	47
		4.3.3 Quin paper hi juga el professorat?	49
		4.3.4 Quin paper hi juguen les famílies?	49
		4.3.5 Quin paper hi té l'alumnat?	51

4.3.6 Què hi caldria fer?	52	Recomanacions adreçades a Titulars d'Obligacions : Departament d'Educació , Centre Educatius	65
4.3.7 Particularitats territorials	52		
4.5 Alumnat	53	Recomanacions adreçades a Titulars de responsabilitats: entitats com AFAs, CASC, Famílies	66
4.5.1 Què entenen per "abandonament escolar"?	53	Adreçades als Titulars de Drets: les alumnes (com afavorir el reconeixement i exercici dels seus Drets)	68
4.5.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?	55		
4.5.3 Quin paper hi juga el professorat?	56		
4.5.4 Quin paper hi juguen les famílies?	58		
4.5.5 Quin paper hi té l'alumnat?	58		
4.5.6 Què hi caldria fer?	59		
4.5.7 Particularitats territorials	59		
CONCLUSIONS	60	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	69
RECOMANACIONS	65		

RESUM¹

Aquest informe presenta les observacions, conclusions i recomanacions resultat d'una aproximació etnogràfica duta a terme entre març de 2021 i març de 2022 a les ciutats de Mataró, Terrassa i Vic. L'aproximació, precedida per una revisió bibliogràfica d'estudis previs i teories relacionades, s'ha centrat en conèixer les expectatives i realitats de les persones joves d'origen familiar senegalès i gambià residents a Catalunya en relació amb l'educació reglada amb especial atenció a les noies joves. Concretament, s'ha volgut explorar la suposada major tendència al fracàs escolar i a l'abandonament escolar prematur que diverses fonts estadístiques li atribueixen a les persones amb bagatge migratori en general i a les d'origen africà i sudaharià en particular i si aquesta tendència es dona més o menys entre noies d'aquest origen familiar. A través d'entrevistes, grups focals i observacions, es van recollir les percepcions i posicions de persones voluntàries en promoció

socioeducativa, de professorat i personal no docent d'instituts d'educació secundària, de famílies de persones joves en edat d'escolarització, i d'alumnes i exalumnes; tot amb l'objectiu d'entendre les complexitats i analitzar la temàtica en qüestió des de les múltiples perspectives que la integren. Finalment, l'informe inclou recomanacions de bones pràctiques per a la millora del sistema educatiu i la triangulació centres-alumnat-famílies, partint de la premissa que el coneixement generat a través d'aquesta aproximació etnogràfica ha de servir per a generar canvis i per a garantir, cada vegada de manera més equitativa, el dret a una educació de qualitat i lliure de violència.

¹ L'opinió expressada per part de l'equip d'avaluació no correspon necessàriament a l'opinió de l'ACCD.

PRESENTACIÓ

El present estudi ha estat realitzat pel Centre d'Estudis Africans i Interculturals (CEAI²), i impulsat per la Fundació Guné³, com a una de les activitats d'EpD que s'han portat a terme a Catalunya dins del marc del programa "Dret de les joves a una educació de secundària de qualitat i lliure de violència a la ciutat de Kolda i perifèria (Senegal)". El projecte ha rebut el suport de l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD).

Les activitats a Catalunya inclouen, d'una banda, l'estudi diagnòstic coordinat pel CEAI, el treball amb instituts d'educació secundària que acullen alumnat d'origen familiar sudsaharià i, per altra banda, el treball amb la comunitat (pares, mares, joves), serveis socials i personal sanitari.

L'objectiu principal del projecte de la Fundació Guné, a Senegal, és reduir l'abandonament escolar de les noies joves de la regió de Kolda quan arriben a la ESO. A Catalunya,

l'objectiu de la recerca és conèixer les interferències i causes d'abandonament en el recorregut escolar de dones joves d'origen senegambià a Catalunya i fomentar que la població protagonista acabi els estudis secundaris obligatoris (ESO) i continuïn la seva formació acadèmica més enllà de l'ESO, cursant batxillerat, assistint a la universitat, etc. L'estudi no pot obviar que no podem analitzar la situació de les noies separatament de la dels nois del mateix origen que, tal com mostren diferents recerques esmentats en els següents capítols, estan més afectats per la desmotivació i el no interès en la continuïtat dels estudis.

Volem agrair a la Fundació Guné la confiança dipositada en el CEAI per a dissenyar i realitzar l'estudi. I també compartir l'agraïment profund a l'alumnat, famílies, docents i persones voluntàries en promoció socioeducativa, per compartir amb nosaltres visions, opinions, vivències i propostes que són el contingut central de l'aproximació. Esperem que aquest treball pugui ser una aportació a la millora de la trajectòria educativa de les persones joves, nois i noies, així com de la resta de membres de la comunitat educativa (docents, famílies, etc.).

² <https://centrestudisafricans.org/>

³ <https://fundaciogune.org>

1. INTRODUCCIÓ

1.1 Equip d'investigació

Rafa Crespo, historiador i antropòleg. Ha treballat les relacions interculturals a les societats d'Àfrica Negra i d'Europa analitzant i promovent actuacions vers la gestió de les migracions, plans de convivència, estratègia antirumors o el co-desenvolupament, tant des de l'àmbit associatiu com a les administracions públiques. Incideix en els factors de discriminació i exclusió, així com en els de resistència i alternatives a l'opressió.

Lola López, antropòloga. Investigadora sobre racisme, discriminació, interculturalitat i societats africanes. Formadora en l'àmbit associatiu, institucions i universitats. Dissenya i realitza projectes i activitats que tenen per objectiu combatre la desigualtat i el racisme, donar a conèixer realitats diverses i incorporar la perspectiva intercultural en diferents àmbits. Ha col·laborat en el Pla Barcelona Interculturalitat des dels seus inicis.

Sanae El Khamlichi, antropòloga i professora en una Unitat d'Escolarització Compartida (UEC), ha cursat un màster en Estudis Avançats en Exclusió Social en educació i salut. Investigadora en educació, interculturalitat i identitat, agent de sensibilització i dinamitzadora de tallers de reflexió i sensibilització en diversitat amb alumnat d'ESO dins del marc del projecte Joves Referents del Centre d'Estudis Africans i Intercultural (CEAI).

Martín Frasso, antropòleg social, membre del Grup de Recerca en Gènere, Identitat i Diversitat (GENI) i del Centre d'Estudis Africans i Interculturals (CEAI). Formador especialitzat en gènere, LGBTI+, exclusió/cohesió social i interculturalitat, coordinador del projecte "Joves Referents per la diversitat, la interculturalitat i la prevenció de violències" a Barcelona, Terrassa i Olot.

1.2 Terminologia

El terme "interferències en el recorregut educatiu reglat" fa referència als diferents factors —particulars o estructurals— que dificulten que una persona es relacioni amb el sistema educatiu de la manera en la que el propi sistema espera que ho

faci: demostrant interès per aprendre, assistint a classe de manera regular, realitzant i superant cada curs a l'edat prevista, obtenint les titulacions obligatòries, i realitzant estudis postobligatoris que permetin explorar i desenvolupar al màxim les inquietuds i habilitats que s'hagin identificat al llarg de totes les etapes anteriors.

Pel que fa al terme “origen familiar”, cal deixar clar que l'adjectiu “familiar” és absolutament rellevant, atès que la variable que ha vehiculat l'estudi no ha estat el lloc de naixement de les persones joves en qüestió (moltes d'elles nascudes a Catalunya) sinó l'origen nacional de les seves famílies. La decisió de prioritzar aquesta variable es basa en considerar que l'origen nacional familiar és un condicionant social que molts cops supera la realitat del recorregut vital individual, marcant constantment la vida de les persones, hagin estat mai o no al país de la nacionalitat amb la qual se les associa.

Quant a l'ús del termes —oficials i àmpliament estesos— “fracàs escolar” i “abandonament escolar”, també cal fer alguns aclariments: Tot i tractar-se d'una aproximació que ha buscat explorar la desmotivació davant l'estudi, la no obtenció del títol d'ESO i la no realització d'estudis postobligatoris, s'ha volgut fer-ho de manera independent als dos termes abans mencionats, sota la consideració que no resumeixen de manera

precisa els fenòmens als quals fan referència. Quan una persona no obté el títol d'ESO, és un fracàs per part de la persona, és un fracàs per part del sistema educatiu, o és un fracàs per part de tots els subjectes i agents implicats (incloses les administracions, les famílies i el conjunt de la ciutadania)? No realitzar estudis postobligatoris, de caràcter voluntari, és abandonar prematurament els estudis? Continuar estudiant després d'acabar els estudis obligatoris és una aspiració universal? Aquestes són algunes de les preguntes que han aparegut al llarg del treball de camp, i que resulta necessari no perdre de vista de cara a analitzar la temàtica estudiada en tota la seva complexitat.

1.3 Justificació de l'aproximació etnogràfica realitzada

Els estudis estadístics més actuals sobre la no obtenció del títol d'ESO i sobre la no realització d'estudis postobligatoris a Catalunya i a Espanya presenten unes xifres que mereixen atenció.

Segons suggereix un article publicat l'any 2018 pel Centre d'Estudis Demogràfics⁴, en el context de Catalunya la taxa de no obtenció del títol d'ESO podria variar considerablement en funció del continent d'origen familiar de l'alumnat. L'anàlisi de dades que presenta l'article, en referència al curs escolar 2015-2016, apunta a que la taxa més alta estaria representada per l'alumnat d'origen familiar africà, amb un 19,2%. Darrere d'aquest col·lectiu poblacional estaria l'alumnat d'origen familiar asiàtic, amb un 17,8%; seguint per l'alumnat d'origen americà, amb un 15,5%; i, finalment, per l'alumnat d'origen familiar europeu, amb un 11,3%. Pel que fa a l'origen nacional, l'article suggereix que la taxa més alta estaria entre l'alumnat d'origen familiar gambià, el qual presentava aleshores una tendència del 40,9%, aguditzada en un 54% en el cas dels nois, davant d'un 27,8% en el cas de les noies.

4 Jordi Bayona i Andreu Domingo (2018) "El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent", Perspectives Demogràfiques, 11: 1-4.

5 "Europe 2020 targets: statistics and indicators for Spain", disponible a: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/european-semester-your-country/spain/europe-2020-targets-statistics-and-indicators-spain_es#early-leavers-from-education-and-training

D'altra banda, les dades sobre la no realització d'estudis postobligatoris dibuixen una imatge que podria ser complementària. Segons els objectius establerts per la Unió Europea l'any 2010⁵, Espanya hauria de tenir una taxa total de no realització d'aquests estudis igual o inferior a 15%. Ens els darrers cinc anys la taxa real ha passat d'un excessiu 18,15% (2017) a un controlat 13,3% (2021)⁶. Tot i això, quan s'analiza les dades aplicant el paràmetre de la nacionalitat o l'origen familiar es desvela una pronunciada desigualtat. L'última enquesta d'Eurostat⁷, duta a terme l'any 2020, indica que, a Espanya, la taxa de no realització d'estudis postobligatoris entre joves que han nascut a un altre país estaria en un 29%⁸; més del doble que la taxa de no realització entre persones nascudes al territori (13,2%). Aquesta tendència porta sostenint-se des de fa més d'una dècada, havent-se registrat al 2011 una bretxa d'un 41,1% davant un 23,1%, i una bretxa d'un

6 Dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE).

7 Oficina estadística de la Unió Europea.

8 "Migrant integration statistics", disponible a: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant_integration_statistics_-_education&stable=0&redirect=no#Educational_attainment

31,1% davant un 14,4% al 2019 (just abans que comencés la pandèmia de la COVID-19).

Pel que fa als estudis de caire qualitatiu, les observacions apunten cap a un fenomen d'estigmatització i discriminació generalitzat, que no és exclusiu de l'entorn educatiu sinó que es fa present a la majoria d'àmbits de la vida social. Tant les persones que han fet un procés migratori, com les que han heretat aquest bagatge per part de les seves famílies, són susceptibles de trobar-se amb moltes dificultats que són desconegudes per les persones del territori que no tenen aquesta particularitat. Ja sigui a la infància, a l'adolescència o a l'adulthood, formar part d'una minoria sense avantatges implica haver d'obrir-se camí allà on es vagi, i és en aquest sobre esforç de supervivència social on sovint es queda encallat el potencial de les persones en qüestió.

Segons diversos estudis, el pes dels estereotips i els prejudicis, acrescut per l'escassa confiança i suport rebuts per part del sistema educatiu, i seria un motiu clau en la desmotivació acadèmica. Viure en un context social on la diversitat és percebuda com un incordi, i haver d'assistir regularment a un centre educatiu on ressona aquesta mateixa lògica, és per a moltes persones una experiència altament frustrant, que sobrepassa qualsevol voluntat de superació.

Al mateix temps, en la línia de les desigualtats socials vinculades a la migració, moltes d'aquestes persones es troben en una situació d'economia familiar ajustada, la qual cosa dona lloc a altres dos condicionants educatius: d'una banda, haver de combinar els estudis amb la col·laboració en el negoci familiar o en tasques de cura i sosteniment de la llar; i, d'altra banda, la dificultat que tenen les famílies d'orígens diversos per a poder ajudar als seus fills i filles en les tasques escolars, tant pels seus horaris laborals com per la dificultat en l'ús de les llengües oficials o de les diferències amb els ensenyaments curriculars en les quals ells i elles van ser escolaritzats/des. També és important remarcar el desavantatge en matèria d'accés a mitjans digitals, un aspecte cada cop més rellevant pel que fa la comunicació entre els centres educatius i les famílies de l'alumnat.

Finalment, cal mencionar la importància de les diferències culturals, tant en relació amb com cada família i comunitat concep el sistema educatiu, com en relació amb l'escala de valors i prioritats al voltant de la qual cada família i comunitat s'organitza. En el marc actual de promoció del model intercultural a diversos municipis de Catalunya i Espanya, la diversitat cultural a l'àmbit educatiu continua sent motiu de controvèrsia, cosa que pot observar-se, entre altres situacions,

en les nombroses denúncies i queixes relacionades amb l'escassetat de menjadors escolars inclusius (que incloguin, per exemple, opcions *halal* als seus menús), amb la prohibició de l'ús de determinades peces de roba amb significació religiosa o amb la inclusió de la diversitat religiosa al currículum dels centres, tot obviant el que estableix la legislació estatal en relació amb la protecció i foment d'aquesta diversitat.

Tots aquests motius fan que sigui pertinent explorar en detall la realitat de cadascuna de les comunitats nacionals susceptibles de veure's afectades, sent en aquest cas les comunitats nacionals senegalesa i gambiana les que ocupen els esforços d'aquesta aproximació.

1.4 Objectius de l'aproximació

El principal objectiu d'aquesta aproximació ha estat conèixer les expectatives i realitats de les persones joves d'origen familiar senegalès i gambià residents a Catalunya en relació amb l'educació reglada i, en concret, com es percep per part de les joves el seu dret a gaudir d'una educació de qualitat. En segona instància, s'ha volgut identificar possibles línies de treball davant les desigualtats socials a l'àmbit educatiu, tot reconeixent la complexitat del tema i les capacitats i limitacions de cadascuna de les parts implicades

1.5 Informació sociodemogràfica de les tres ciutats on s'ha dut a terme l'aproximació⁹

El treball de camp s'ha realitzat a espais urbans grans (Terrassa, 3a ciutat de Catalunya) i mitjans (Vic i Mataró). I en el cas de Terrassa i Mataró són dos dels municipis on la migració senegalesa i gambiana és de les més antigues de Catalunya. Ja que les primeres persones immigrades van arribar a la dècada dels 70 del segle XX.

	Mataró	Terrassa	Vic
Rellevància política	Capital de la comarca del Maresme	Co-capital de la comarca del Vallès Occidental	Capital de la comarca d'Osona
Situació geogràfica	Litoral nord de la província de Barcelona	Centre-sud de la província de Barcelona	Nord-est de la província de Barcelona
Població total	129.120 habitants	223.011 habitants	47.319 habitants
Població amb nacionalitat estrangera	21.825 habitants (16.90% del total)	30.298 habitants (13.58% del total)	13.702 habitants (28,95% del total)
Població nascuda a l'estranger	24.940 habitants (19.31% del total)	39.050 habitants (17.51% del total)	15.109 (31.93% del total)
Població nascuda al Senegal	1.376 habitants (1.063 homes - 313 dones)	1.270 habitants (885 homes - 385 dones)	628 habitants (483 homes - 145 dones)
Població nascuda a Gàmbia	1.152 habitants (878 homes - 274 dones)	40 habitants (32 homes - 8 dones)	54 habitants (44 homes - 10 dones)

⁹ Dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT).

2. METODOLOGIA

2.1 Mitjans d'obtenció de la informació: tipologia i quantitat

La informació presentada i analitzada en aquest informe prové de dues fonts: una revisió bibliogràfica d'estudis previs en la matèria i teories relacionades; i un treball de camp etnogràfic realitzat *ad hoc*.

El treball de camp es va dur a terme, de manera paral·lela, en tres ciutats de la província de Barcelona (Mataró, Terrassa i Vic), prenent com a mostra un institut d'educació secundària a cadascuna de les tres ciutats. Els instituts van estar triats, d'una banda, per la seva ubicació estratègica en zones amb un alt

índex de població amb bagatge migratori, i, d'altra banda, per presentar un nombre considerable d'alumnes d'origen senegalès i/o gambià en relació amb altres centres del territori¹⁰.

Les accions del treball de camp, separades en entrevistes, grups focals i observacions, van girar al voltant dels següents 5 grups informants:

- Persones voluntàries en promoció socioeducativa¹¹
- Professorat i personal no docent dels instituts triats com a mostra
- Famílies de joves en edat d'escolarització
- Alumnat dels instituts d'educació triats com a mostra
- Ex alumnes dels instituts d'educació triats com a mostra i d'instituts d'altres territoris de la província de Barcelona

¹⁰ Aquesta informació es va obtenir a través dels propis centres i a través de l'àrea d'inspecció del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

¹¹ Persones de la comunitat senegalesa que, a través de la Coordinadora d'Associacions Senegaleses de Catalunya (CASC), desenvolupen tasques per promocionar l'educació i la formació entre les famílies de la seva comunitat. En la seva majoria, aquestes persones són ex alumnes del sistema educatiu català, o bé pares i mares de família. Les principals raons que van motivar a les persones voluntàries van des de la seva pròpia experiència com alumnes del sistema educatiu català, fins la

voluntat de voler ajudar al jovent de la seva comunitat, sent un referent a qui poder recórrer per consultar dubtes. D'altres, el fet de veure la realitat de la problemàtica en el territori, van decidir conscienciar a les famílies, sobretot perquè també com a promotores han hagut d'afrontar els mateixos problemes que algunes famílies es troben, però que no tenen els recursos o els coneixements suficients per fer-hi front.

A la següent taula es presenta el resum d'accions realitzades, separades per territori i grup informant:

<u>Grups o persones informants</u>	Mataró	Terrassa	Vic	Barcelona (Besòs) i Olot¹²
Persones voluntàries en promoció socioeducativa	No n'hi havia.	1 grup focal amb 7 persones voluntàries.	No n'hi havia.	Workshop amb el servei de promotors socioeducatius de la CASC (12 persones)
Professorat i personal no docent dels instituts	1 entrevista amb la direcció de l'institut. 1 entrevista amb la persona tècnica d'integració social (TIS). 1 grup focal amb 5	1 grup focal amb 5 persones del professorat. 4 observacions a 4 classes de diferents assignatures: Música; Castellà; Lectura.	1 entrevista amb la coordinació pedagògica. Grup focal amb 3 persones del professorat, la persona tècnica en integració social i la direcció del centre.	No s'ha fet

¹²Les persones contactades a Barcelona i Olot són part d'un altre estudi del CEAI. Veure capítol 3.2 del present estudi

	<p>persones del professorat.</p> <p>3 observacions a 3 classes de diferents assignatures: Anglès; Tutoria; Física i Química.</p>		<p>4 observacions a 4 classes diferents assignatures: Biologia; Educació Física; Matemàtica.</p>	
Famílies de joves en edat d'escolarització	<p>1 grup focal amb 5 persones.</p>	<p>1 entrevista a 2 persones.</p>	<p>La coordinació amb les famílies va ser especialment complicada, i, tot i haver programat dos vegades un grup focal, no es va poder dur a terme.</p>	<p>Besòs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a 5 dones, mares amb filles estudiant - Focus grup amb 4 homes <p>Olot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos focus grup amb 3 i 10 persones

<p>Alumnat dels instituts</p>	<p>1 grup focal amb 3 alumnes.</p> <p>3 observacions a 3 classes de diferents assignatures: Anglès; Tutoria; Física i Química.</p>	<p>1 grup focal amb 5 alumnes.</p> <p>4 observacions a 4 classes de diferents assignatures: Música; Castellà; Lectura.</p>	<p>1 grup focal amb 6 alumnes.</p> <p>4 observacions a 4 classes diferents assignatures: Biologia; Educació Física; Matemàtica.</p> <p>1 observació a l'hora del pati.</p>	<p>Besòs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista amb dues noies i un noi <p>Olot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a dues noies d'origen gambià i dues d'origen senegalès
<p>Ex alumnes</p>	<p>1 entrevista a una persona ex alumna del centre.</p>	<p>1 entrevista a una persona ex alumne del centre.</p>	<p>-</p>	<p>Besós:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista amb dues exalumnes <p>Olot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos tallers amb joves exalumnes (12 en total)

**Ex alumnes d'instituts
ubicats a altres territoris de
la província de Barcelona**

1 entrevista a una persona ex alumna d'un institut de la ciutat de Granollers.

Cal tenir present que tot el procés de recerca s'ha realitzat durant la pandèmia Covid-19 el que ha afectat directament a diferents qüestions importants per l'estudi. Per exemple la normativa sanitària prohibia o limitava l'accés als centres educatius, així com les trobades presencials. Les restriccions anaven canviant en relació amb les diferents onades i els seus efectes. I en certs períodes de la pandèmia, com durant el primer semestre del curs 2021-2022, la situació dels centres va ser greu. Per exemple, després de les vacances de Nadal es va viure un augment de casos positius entre l'alumnat, el personal docent i no docent, que va arribar a 110.000 de positius en centres educatius¹³, el que va alterar la pròpia

organització dels centres. Amb aquest panorama es feia difícil fer treball de camp als centres, ja que l'equip de recerca era personal extern. De tota manera, l'equip aprofitava els moments en els quals les restriccions se suavitzaven i l'entrada en els centres es permetia. Aquesta entrada era important perquè en els centres educatius no sols s'entrevistava el professorat, sinó que també es feien observacions en el transcurs de les classes.

També va condicionar el contacte i accés a l'alumnat i les famílies. En diverses ocasions no va ser possible fer la trobada amb persones a contactar perquè patien la malaltia o estaven en quarantena perquè havien estat en contacte amb persones amb la COVID-19. Tanmateix, al llarg de la realització d'aquest

13 <https://beteve.cat/societat/coronavirus-escoles-catalunya-barcelona/>

estudi, es va observar la importància del desigual accés a mitjans digitals de les famílies a les quals s'havia d'entrevistar, i que va dificultar la comunicació amb elles i, per tant, la seva participació en l'estudi.

“abandonament escolar” té a veure amb no voler fer una diferenciació entre el “fracàs escolar” i “l’abandonament escolar prematur”, permetent d’aquesta manera explorar l’imaginari de cada grup informant i persona pel que fa a la temàtica abordada.

2.2 Preguntes clau, formulades de manera transversal a tots els grups i persones informants

El treball de camp ha estat vehiculat per les següents 6 preguntes, formulades de manera transversal a tots els grups informants:

1. Què entenen per “abandonament escolar”?
2. Quin paper hi juga el professorat?
3. Quin paper hi juguen les famílies?
4. Quin paper hi té l’alumnat?
5. Què hi caldria fer?

La decisió de formular la 1a pregunta fent servir el concepte



3. ESTUDIS PREVIS I TEORIES RELACIONADES AMB LA TEMÀTICA DE L'ESTUDI

L'escola ensenya regles de moral i consciència cívica. Ensenya un ordre ja establert per a la dominació de classe, amb la finalitat d'assegurar el predomini de la classe dominant (Althusser, 1988). I per tant, l'educació sempre és política i guarda molta relació amb la cultura, l'autoritat i el poder. la història que s'explica i el futur que s'espera reflexa els continguts que s'ensenyen (Giroux, 2019)¹⁴. A més de ser l'encarregada de perpetuar aquest ordre social ja establert, també té un paper molt important, pel que fa al desenvolupament *normalitzat* dels i les joves, evitant així que puguin desenvolupar una identitat mutable, plural i fora de la norma. Perquè, com bé se sap, existeix dins les nostres

societats, una concepció sobre la identitat individual en tant que estable, fixe i immutable. El naixement d'una creença, que està molt lligat al moment en què es van començar a construir els estats nacionals, amb el fi d'establir uns imaginaris on es concebis aquesta idea d'identitat fixa i homogènia. I justament, ha sigut l'escola – els centres educatius – un dels principals escenaris on aquest imaginari va agafar més forma i força (Juliano, 2002, p. 490-491).

I, tot i que les escoles han canviat, i s'han (de)construït amb el pas dels anys, segueix existint dins dels centres educatius una mirada eurocèntrica, hegemònica, discriminadora i racista. Creiem que en part és així, perquè els seus ciments més profunds segueixen estant sostinguts per aquesta mirada. Al mateix temps, pensem que en general el sistema educatiu, no garanteix espais dins dels centres, que promoguin el respecte a les diferències individuals, ni el desenvolupament de les identitats dels i les joves. Al fer aquestes afirmacions, pensem en treballs que han publicat autores com Carrasco, S.; Pàmies,

¹⁴ Giroux, H. A. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. HERDER

J. (2011) - entre d'altres -, sobre les desigualtats que es reproduïen dins de les escoles. Entenem així doncs, que aquestes desigualtats no permeten als i les joves moure's en espais que trenquin amb relacions negatives i desiguals, i que per tant propiciïn el respecte a la igualtat a l'hora de relacionar-se¹⁵.

La participació de les famílies en els centres educatius hauria de facilitar l'adaptació d'aquests a les característiques i situacions de l'alumnat d'origen migrant. Però, més enllà de les reticències del sistema escolar a la variabilitat i els canvis, sobretot si aquests són derivats de les demandes de pares migrants, es pot observar que la participació d'aquestes famílies és menor a la de les famílies autòctones. “La participación de las familias en la escuela puede verse obstaculizada por causas diversas: horarios laborales o características familiares (estatus de los miembros dentro del sistema familiar); desconocimiento de la cultura escolar del país de acogida; escaso reconocimiento de los bagajes culturales y

las lenguas familiares; rechazo de las prácticas culturales y religiosas individuales y comunitarias; discrepancias en las formas de socialización de niños y jóvenes; proliferación de mensajes unidireccionales escuela-familia; existencia de códigos contradictorios; resistencias por parte de los grupos de familias autóctonas que manejan las asociaciones de madres y padres; características organizativas del propio sistema educativo” (Fernández-Hawrylak, Heras, 2018, p. 33).

3.1 Estudis previs

La migració cap a l'estat espanyol va augmentar significativament des de finals del segle XX a causa del ràpid creixement econòmic que va viure Espanya fins a 2008, arribant a formar el 12,2% de la població espanyola en 2010, el seu punt més alt. Amb aquest augment de la migració extracomunitària al país, l'educació dels fills i filles d'immigrants i de joves amb bagatges migratoris i culturals diversos, ha estat en el punt de

¹⁵ “A pesar de que la escuela puede constituir un espacio de mayor igualdad relativa que la experimentada en el entorno social y familiar para una parte del alumnado, y al margen de las más que demostradas limitaciones de la hipótesis del contacto (Allport, 1954; Pettigrew, 1971) como base para la promoción de relaciones interculturales positivas, las relaciones que se establecen en ella difícilmente escapan a la

desigualdad experimentada fuera de ella a medida que se avanza en el sistema educativo.” (Carrasco *et al*, 2011, p. 368)

mira. I un dels temes de debat més parlat en l'àmbit educatiu. Sobretot quan es parla d'abandonament i fracàs escolar, són els primers que surten mencionats.

Precisament per aquest fet, l'estudi proposa allunyar-nos d'una mirada que posi el focus en responsabilitats individuals o culpabilitzi a un sector o àmbit poblacional. Així, parteix des d'una mirada que percep aquesta problemàtica com un fet que està merament immers dins d'unes estructures socials i educatives; com a fruit de tot un conjunt de fets i relacions socials.

Després de la revisió de la literatura generada sobre l'abandonament escolar prematur, s'han seleccionat aquells treballs publicats els darrers 10 anys dins del territori català i espanyol, i que han aportat dades importants, a la problemàtica tan complexa, i poc explorada, que és l'abandonament prematur entre l'alumnat d'origen migrant. Alguns d'aquests

estudis -no tots- presenten dades desglossades per sexe o conclusions que incorporen una perspectiva de gènere, com són els estudis de Bayona i Domingo (2021)¹⁶ i de Carrasco *et al.* (2018).

L'abandonament escolar prematur

L'abandonament escolar prematur (AEP), és un indicador educatiu que la Unió Europea fa servir per avaluar la recuperació en educació dels països membres. L'AEP s'entén com el fet de no arribar a un nivell 3 (CINE) i no estar cursant estudis. En el cas de l'Estat Espanyol, i a Catalunya, seria, tot i haver finalitzat l'ESO, no continuar estudiant (Carrasco; Narciso, 2015, p. 78).

Carrasco (*et al.*, 2018), presenten alguns resultats comparatius de l'estudi *Reducing Early School Leaving in Europe*(RESL.eu)¹⁷ a Espanya, concretament dut a terme entre el 2014 i el

16 Article forma part del projecte "La transición a la educación postobligatoria del alumnado de origen inmigrante", finançat per l'Observatori Social de la Caixa, i dirigit per Jordi Bayona, el professor Serra Húnter del departament de Geografia de la Universitat de Barcelona, dins del marc del projecte de I+D+I "Demografía, migraciones y nuevas fronteras estadísticas: Big Data, Registros continuos de población y Registros administrativos".

17 Projecte que ha investigat els processos i factors sistèmics, institucionals i individuals que condueixen els i les joves a interrompre els seus estudis de forma prematura, realitzat en nou països de la UE, centrant-se en les percepcions dels propis joves i les del seu entorn. Posant especial atenció a les aspiracions i a la percepció de recolzament rebudes per part de les famílies i docents.

2016, dins del territori de les comarques del Vallès Occidental i del Maresme¹⁸. Centrant-se en les percepcions tant del jovent, el professorat, la comunitat, com de les seves famílies i de l'entorn més proper. L'estudi, es proposa identificar quins factors individuals, institucionals i sistèmics existeixen en relació a aquesta problemàtica. Explorant, així, la relació entre l'abandonament escolar prematur i l'estatus migratori, a través de dades primàries i secundàries. Amb la finalitat d'identificar quins factors de protecció existeixen, a través de les percepcions i experiències del propi alumnat. Dins d'Europa la taxa d'AEP¹⁹ és molt més alta entre alumnat nascut fora del territori nacional, i Espanya es situa al capdavant d'aquest indicador de desigualtat. Afecta a un de cada tres joves, situant-los en una posició molt més vulnerable, i afrontant un context sociohistòric –de transició a l'edat adulta –, molt més marcat per

un major risc d'exclusió social del que van poder trobar-se les seves famílies (Carrasco *et al*, 2018, p. 214 - 2015).

Bayona i Domingo (2021, p. 126), confirmen que la taxa d'abandonament escolar a Espanya continua sent la més alta de la UE. Destacant dades del 2019, on el 17,3% dels i les joves entre 18 i 24 anys, va interrompre els seus estudis, sense arribar a estudis superiors. Aquesta dada arriba al 19% en el cas de Catalunya, una realitat però, que està molt polaritzada, ja que al mateix temps que existeixen alts percentatges d'abandonament, sembla coincidir amb un percentatge de joves amb estudis superiors situat per sobre de la mitjana europea²⁰. En quant als percentatges entre alumnat migrant o d'origen migrant, els autors, citant a Carrasco (2018) mencionen que el percentatge d'alumnat nascut fora de l'estat Espanyol (32,9%), doble el de l'alumnat nascut dins d'aquest (16,1%). Un abandonament, diuen, que es dona sobretot al

18 Dut a terme en centre públics de classe treballadora, i amb un alt percentatge d'alumnat amb necessitats específiques derivades de *situacions econòmiques desfavorables*, que generen un *desavantatge educatiu*. (Carrasco, S. *et al.*, 2018, p. 217)

19 "Así lo indican los datos: en 2017, más de la mitad (55,7%) de los jóvenes de la UW-28 entre 18 y 24 años que no disponían de este nivel educativo y que no estaban

estudiando o formándose para alcanzarlo estaban en situación de paro o inactivos (Eurostat, 2018a)". Citat per Carrasco S., et al., 2018, p. 218.

20 "Así, en el caso de Catalunya se indica la presencia de una significativa polarización en el nivel de estudios de la población joven, con un porcentaje de abandono significativo que coincide, al mismo tiempo, con proporciones de jóvenes con estudios superiores por encima de la media europea." (Bayona; Carrasco, 2021, p. 126. Citando a Albaigés y Ferrer Esteban, 2012)

finalitzar l'ESO, i el qual és especialment preocupant el que es dona entre alumnat asiàtic i sudsaaharià (Bayona; Domingo, 2021, p. 135).

En relació a la diferència entre sexes, els autors (Bayona; Carrasco, 2021, p. 130) presenten dades estadístiques que ens mostren una diferència entre sexes en quant a l'abandonament escolar, amb una major continuïtat dels estudis entre les noies (un 93,6%) respecte als nois (89,4%). Pel que fa a les dades entre l'alumnat d'origen sudsaaharià, les dades són encara més polaritzades: "Así, en el caso de los africanos subsaharianos las cifras difieren enormemente entre sexos. Después de dos cursos existen diferencias de 22 puntos entre las chicas (81,1%) y chicos (58,7%), situación que con menor intensidad se repite entre los asiáticos (67,6% y 52,2%). En ambos casos entre los chicos se registran permanencias muy bajas." (Bayona; Domingo, 2021, p. 135).

Però, deixant de costat la part qualitativa de la problemàtica; que entenen aquests autors per abandonament escolar?

Tarabini (2017, p. 21) parla de l'AEP, en tant que un fet que s'ha d'entendre com una forma singular de privació d'un bé tan essencial com és l'educació. Una problemàtica que s'ha d'entendre dins d'un marc molt ampli²¹, tenint en compte les estructures socials i educatives que l'envolten, així com les relacions i el context social específic de cada territori. Per tant, diu, és necessari entendre l'èxit, el fracàs i l'AEP com a realitats que han sigut construïdes pel propi sistema escolar; les seves formes d'organització, els seus criteris de promoció i avaluació, les pautes acceptades del que es considera que és un "bon comportament" i pel conjunt de concepcions que es tenen sobre la capacitat o l'habilitat dels estudiants (Tarabini, 2017, p. 23). Carrasco *et al.*, (2018) cita a Fredricks *et al.*, (2004) que descriuen l'abandonament escolar com una *des/vinculació* escolar. Aquest concepte, és definit com un procés complex, on interfereixen diferents dimensions: cognitiva (autoconcepte,

21 "L'esforç i l'interès no es generen enmig del no-res, necessiten estructures que els facin possibles i viables, i sobretot requereixen que se'ls doti de sentit i significat. A més, atribuir el fracàs i l'abandonament escolar a l'esforç individual implica desvincular-los de les seves arrels estructurals." (Tarabini, 2017, p. 23)

idees sobre l'educació, etc.), emocional (pertinença, identificació, confiança, etc.) i de comportament (resultats, compliment dels deures i normes, etc.) (Carrasco; Molins, 2019, p. 61). Tanmateix, Carrasco *et al* (2018, p. 222) també entenen l'AEP com un indicador més d'un procés progressiu de risc d'exclusió social²².

Pel que fa a les opinions recollides (Carrasco *et al.*, 2018), destaquen l'opinió del professorat en relació a l'AEP. La majoria, consideren que l'abandonament escolar prematur és el fet de no acreditar l'ESO, coincidint així amb que l'acreditació d'aquesta és un final acceptable de la formació. Aquesta opinió del professorat, va de la mà d'una altra, que veu aquest AEP, com a causa de la falta d'un recolzament adequat dins de l'entorn familiar de l'alumnat. En la mateixa línia, la mateixa autora (Carrasco; Molins, 2019), considera que el fet d'obtenir l'acreditació de l'ESO, no implica que directament aquests joves seran exclosos de la categoria d'AEP, un cop arribin a la

majoria d'edat. És a dir, obtenir la titulació no implica que els i les joves continuïn formant-se, i per tant tots aquells que després d'obtenir-la no continuïn estudiant (sigui batxillerat, FP, formació no reglada, etc.) seran inclosos dins de la categoria d'AEP. Per tant, augmentar el tant per cent d'acreditacions de l'ESO no deixa de ser un fet necessari però insuficient, i una mesura limitadora²³ al mateix temps, amb l'objectiu de millorar els nivells educatius de la població (Carrasco; Molins, 2019, p. 59). En definitiva, sembla que les principals preocupacions i esforços, en termes educatius, segueixen centrant-se únicament en l'etapa obligatòria de la secundària, per assegurar la seva finalització, en comptes de oferir un seguiment i/o orientació un cop finalitzada aquesta (Carrasco; Narciso, 2015).

Tanmateix, pel que fa al fenomen de l'abandonament escolar prematur, tot i haver estat investigat prèviament i que existeixin polítiques socials i educatives que en facin referència, no

22 "[...] el abandono prematuro de la educación y la formación puede considerarse un indicador más en un *continuum* de indicadores de un proceso progresivo de riesgo de exclusión social." (p.222)

23 "Si bien se trata de facilitar la acreditación de la ESO, esta estrategia se convierte en limitadora, porque obtener dicha acreditación se considera un éxito, sin contemplar generalmente la continuidad (Carrasco *et al.*, 2015).

s'acaba de posar la suficient atenció en aquells mecanismes més indirectes²⁴, que acaben dirigint, els i les joves a aquest abandonament (Carrasco, S., *et al.*, 2018, p. 215). En la mateixa línia, diu Tarabini (2017, p. 25), el tipus de programes (de reforç acadèmic, de diversificació curricular, reforç de competències instrumentals, accions educatives compensatòries, etc.,...), són mesures que no deixen d'estar enfocades cap a la joventut, concretament pensats en termes d'actuació sobre els i les joves en risc, però sense alterar en cap moment les arrels més profundes del problema. I tal i com diuen Carrasco i Molins (2019, p. 60), l'AEP és un procés multifactorial, que comença molt abans de donar-se. En conseqüència, s'ha de ser conscient que es tracta d'una problemàtica, on incideixen des del propi sistema educatiu, les condicions socioeconòmiques i familiars fins les característiques personals de cada individu.

Expectatives: professorat i famílies

Carrasco et al., (2018), fan un recull de les percepcions dels i les joves, així com del seu entorn més proper. Això, els ha permès constatar la coexistència de discursos integradors i pràctiques excloents, dutes a terme per part del professorat dins del sistema educatiu. Aquesta investigació ha constatat que aquells/es joves que perceben major recolzament per part del professorat durant la seva escolarització tenen menor risc d'AEP, i com les aspiracions de l'alumnat poden construir factors de protecció, en combinació amb el recolzament de les famílies i el professorat. No oblidem, que les trajectòries de l'alumnat d'origen migrant, majoritàriament, comporten tot un conjunt d'experiències que en molts casos poden acabar resultant limitadores, en quant a la seva continuïtat dins del sistema. Aquest alumnat – que comparteix experiències similars amb alumnat del país de classe obrera –, sol estar sobre representat en grups de baix rendiment i d'alt risc d'AEP.

24 " [...] mostren una concepció clarament individualitzadora del problema. Programes de reforç acadèmic, diversificació curricular, reforç de competències instrumentals, mesures d'indicació professional, accions d'educació compensatòria... Que s'han caracteritzat per un tret comí: actuar sobre els joves en risc, sense alterar les arrels profundes del problema." (Tarabini, 2017, p. 25).

Tanmateix, aquesta sobre representació, és influenciada per les expectatives del professorat cosa que és molt important tenir en compte. A més de les expectatives del professorat vers els alumnes, també influeixen les expectatives de les famílies, les del seu entorn més proper, i les seves pròpies expectatives. Però si és cert que, en aquest cas, el rol del professorat pren un paper més rellevant; les expectatives del professorat es transmeten amb el tracte quotidià i poden suposar un efecte

sobre l'autoestima i els resultats de l'alumnat (Tarabini, 2017, p. 85), el denominat *efecte Pigmalion*.

Capote *et al.* (2020, p. 51), sobre les expectatives dels docents, ens diuen que aquestes són importants i s'han de tenir en compte per la seva influència sobre les futures trajectòries de l'alumnat d'origen migrant. I que, per tant, l'entorn escolar és important per la percepció del propi professorat. Aquest pot generar un discurs respecte al seu alumnat, moltes vegades carregat de creences i estereotips que estan molt lligats al lloc d'origen, els quals poden ser utilitzats per comprendre la trajectòria educativa d'aquest alumnat. D'alguna manera, es pot sobredimensionar algun aspecte de la comunitat, que acaba jugant un paper de marcadors cultural, i que en definitiva acaba ubicant a l'alumnat. Ytarte (2007, p. 22) sobre aquesta ubicació diu: "*En nuestras sociedades la identidad se configura como una malla en la que el individuo se ubica y es ubicado, y de cuyos contenidos es muy difícil escapar*"; representacions social que apareixen caracteritzades per estereotips que el que fan, a part d'ubicar a les persones, és etnificar els problemes socials.

A nivell de l'estat espanyol els estudis mostren una diversitat de posicionaments del personal docent, on encara es mantenen



visions assimilacionistes, amb diversos models d'abordatge educatiu. "Unos tienden a privilegiar un enfoque asimilacionista respecto a los "diferentes", otros tienden hacia la segregación, mientras que una gran parte se siente más cómodo con enfoques compensatorios o de reconocimiento formal de las diferencias y otro sector está más abierto a las propuestas de carácter intercultural, aunque manteniéndose alejados de los enfoques más críticos, como el de la educación antirracista, que implica un cuestionamiento de los mecanismos de jerarquización y exclusión social²⁵."

Per consegüent, el paper dels centres i del professorat no és neutral, en termes de classe social. És a dir, els centres educatius, estan organitzats a partir de diferents marcs de referència partint d'una classe social en concret; en aquest cas podem parlar de la classe mitjana professional. Un fet, que fa, que les estructures del funcionament escolar, diu Tarabini (2017), siguin més properes a un alumnat que altre, validant certs *habitus* i capitals²⁶. Així mateix, el professorat, està

condicionat per l'estructura curricular que estableix quines habilitats, coneixements i capacitats són més valuoses en el context escolar. D'aquesta manera s'acaben construint diferents categories d'alumnat: *llestos, capaços, intel·ligents, aturadets, curtets*, etc. En conseqüència, aquestes atribucions, passen a ser naturalitzades i considerades com a inherents del propi alumnat o de les seves famílies. I no es qüestiona que estiguin vinculades al context escolar o social, que són els que generalment generen aquestes condicions. En resum, es confonen els trets socials com a trets individuals.

Capote et al., (2020, p. 50-51), parlen també de les expectatives de les famílies, i afirmen, que evidentment, les famílies -en general- volen que els seus fills/es continuïn estudiant un cop finalitzada l'ESO. Els autors, destaquen tres raons pel que fa a aquestes expectatives altes de les famílies: el desig de què els fills i filles continuïn formant-se, la projecció de les expectatives personals que elles no han pogut complir i l'esforç que fan respecte a l'educació dels seus fills i filles. Citant a Kao y Tienda

25 Colectivo IOÉ "Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado" Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid 2007

26 Per una informació més detallada sobre els conceptes citats aquí, consultar el punt 3.2 "Teories educatives" d'aquest informe.

(1995), Capote et al., (2020, p. 50), parlen d'aquestes aspiracions com a un *optimisme immigrant*, que comparteixen, motivats per unes oportunitats de mobilitat social que troben en l'educació. Carrasco i Narciso (2017, p. 161), amb el seu estudi de cas, confirmen aquestes altes expectatives, a diferència del desinterès que se sol atribuir a les famílies d'origen migrant sobre la continuïtat educativa, en aquest cas de les filles. Un estudi de cas, que mostra, com la família transmet un discurs d'aprofitament escolar i veia l'escola com un vehicle per la mobilitat social.

Gènere i èxit escolar

Tarabini (2017, p. 88), afirma com la ideologia dels dons naturals²⁷ a través de termes de gènere i classe social, s'individualitza i naturalitzen els comportaments, tot construint un poderós mecanisme per explicar les oportunitats d'èxit escolar.

En termes de gènere, és important destacar el que l'autora diu al respecte, ja que estudis com el de Bayona i Domingo (2021, p. 124), que ens presenten dades que demostren l'existència d'una condició desigual entre sexes afectant molt més als nois que a les noies (21,4% davant d'un 13, 0%). Una desigualtat, que s'experimenta especialment en aquells col·lectius més vulnerables; entre ells els joves amb bagatge migratori. Aquestes dades, guarden relació amb una tendència que presenta el professorat, a adjudicar trets de la personalitat, comportaments i habilitats diferenciant entre nois i noies. Ser un bon alumne, diu Tarabini (2017, p. 90) implica ser tranquil, ordenat, responsable i treballador, tot un conjunt d'atributs que semblen tenir un rostre femení.

L'autora, continua dient, que sembla que les noies són les que més s'acosten a aquest model d'alumne ideal, sembla ser que són més madures, i tenen més capacitats emocionals per anar fent mica en mica. És per això, que el professorat valora de manera més positiva conductes pròpies de les noies, a la par

27 "La ideologia meritocràtica sempre ha estat i continua sent un dels principals mecanismes per reproduir la desigualtat educativa. [...] aquells alumnes més

intel·ligents i que s'esforcen més serien aquells que obtindrien millors resultats i, per tant, els que continuarien estudiant més anys." (Tarabini, 2017, p. 86)

que critica i qüestiona els comportaments més estereotipadament masculins o propis dels nois.

3.2 Teories educatives

Una de les teories que creiem fonamental, per no caure en la idea que l'èxit, o el fracàs escolar, estan lligats a la *capacitat natural* de cada individu, és la teoria de la reproducció de Bourdieu i Passeron (1979), i els tres capitals que Bordieu defineix: cultural, social i econòmic.

Pel que fa a la teoria de la reproducció, aquesta, sorgeix a mitjans dels anys seixanta en diferents contextos (Darnell; Planella, 2007, p. 62). Entre els diferents autors d'aquesta teoria, anomenats reproductivistes, els més destacats són Bourdieu i Passeron amb la seva obra *La Reproducció: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (1979). Els dos, sociòlegs francesos, van fer una anàlisi de la reproducció cultural i simbòlica del capitalisme a través del

sistema educatiu, centrant-se – especialment – en el sistema educatiu francès. La teoria de la reproducció, d'aquests autors, parteix de la gran importància que té l'educació²⁸ a l'hora d'incorporar i gestionar el capital cultural.

Les escoles, com a principal lloc d'educació formal, són guiades per un sistema educatiu, que sembla legitimar certs sabers culturals per sobre d'altres. Alhora que semblen generar un *habitus* que també és legitimat socialment. Quan parlem d'*habitus*, fem referència a un sistema de disposicions que són producte de pràctiques. És a dir, l'*habitus*, són tot un conjunt de disposicions (esquemes) per pensar, sentir i actuar (PSA), que orienten a la persona dins d'un espai social (Bourdieu, 1979, p. 27).

Per tant, la teoria de la reproducció i els reproductivistes, consideren que l'escola té un paper clau en la transmissió i conservació d'una cultura dominant (regles, creences, valors, etc.). Però, s'ha de tenir clar que el que diuen els autors, és

²⁸ L'Educació, en tant que acció pedagògica es pot donar entre iguals, dins de l'àmbit familiar o pot ser institucionalitzada (com seria l'escola).

que, l'escola reproduceix una cultura dominant en la societat, degut al currículum en el qual es basa.

Aquest fet suposa que tots aquells nens i nenes, que han crescut dins dels grups socials predominants de la societat, posseeixen un capital cultural propi de la cultura dominant, que l'escola reproduceix i legitima. D'aquesta manera, com diuen Bourdieu i Passeron (2001), aquests nens i nenes tindran més facilitat per entendre els continguts que dins de l'escola es treballen; inclús podríem parlar d'avantatge. A diferència de tots aquells nens i nenes – i les seves famílies –, que pertanyen a un grup social minoritari que disposa d'una cultura diferent, en contraposició a la dominant. És a dir, tots aquells que no han pogut incorporar aquesta cultura legitimada²⁹, i al mateix temps un *habitus* legitimat també pel currículum del sistema educatiu – abans de ser escolaritzats –, es trobaran amb un llenguatge (basat en el codi cultural dels grups socials amb una posició superior dins de l'estructura social), que els resultarà desconegut, a la vegada que es trobaran que la seva cultura és desvalorada, i no és considerada.

En definitiva, la societat sembla que decideix quins valors, costums o hàbits poden ser transmesos, a la vegada que són considerats com a *normals*. Així, aquesta dinàmica de reproducció cultural que es dona dins dels centres educatius, és una forma de garantir la reproducció de la societat. Ja que, en legitimar la cultura de les classes dominants, aquesta es converteix en capital cultural, que facilita avantatges socials a aquells que la posseeixen.

Aquesta seria una de les raons que dificulten i obstaculitzen el no reconeixement, la no presència de la diversitat cultural en el currículum educatiu català. És a dir, per exemple el poble gitano "no existeix" en el currículum, ni les arrels musulmanes de la cultura catalana, ni el colonialisme, ni molt menys els vincles històrics entre Àfrica Negra i Catalunya. No oblidem que l'Atlas Català d'Abraham Cresques (1375) representava el Mansa de Malí i les societats del Sahel com la resta de civilitzacions del món, no com salvatges que viuen en cabanes,

29 "[...] la cultura legitima, o sea, la cultura dotada de la legitimidad dominante, no es más que la arbitrariedad cultural dominante [...]". (Bourdieu; Passeron, 2001, p.39)

³⁰ que és com s'han presentat en els segles posteriors i fins al dia d'avui.

Aquesta incorporació de diversitat en el currículum hauria d'anar més enllà d'algunes activitats extraordinàries que depenen de la voluntat i interès del personal docent. Activitats, que pel seu caràcter puntual i extracurricular, poden reafirmar la visió exòtica i estereotipada de les cultures d'origen de l'alumnat. Per exemple, la visió de societats empobrides en l'àmbit material i cultural de les societats africanes que es transmeten en algunes campanyes d'ONGDs. Com veurem més endavant aquest és un dels temes que preocupa a les alumnes de famílies sudsaharianes, i també a les seves famílies.

S'ha de tenir clar, que, quan Bourdieu (2001) parla de capital, està parlant de treball acumulat. Per tant, tot capital (el social, l'econòmic i el cultural), necessita ser acumulat, i no seria

30 *El Atlas catalán de Cresques Abraham*. Cresques, Abraham Publicado por Diafora, Barcelona., 1975 Per una visió africana consultar Fall, Yoro K. *L'Afrique à la naissance de la cartographie moderne: les cartes majorquines, XIVe-XVe siècles*

31 L'objectivat vindria a ser aquell capital cultural que es transmet en forma material (pintures, escrits, monuments, etc.). Però, això no obstant, aquest necessita un capital cultural interioritzat, ja que de manera contrària no es podria gaudir. Bourdieu (2001, p.



possible sense la disposició de temps. Ja que tot treball, requereix la inversió d'un temps.

El concepte de capital cultural –que podem trobar en tres formes o estats: interioritzat, objectivat³¹ o institucionalitzat³²–,

144) posa un exemple molt clar. Posseir capital cultural objectivat sense tenir un capital cultural incorporat, seria com tenir una màquina (perquè el teu capital econòmic t'ho permet), però no tenir el coneixement necessari per fer-ne ús.

32 Quan parlem de capital cultural institucionalitzat, ens estem referint a un capital cultural que ha estat incorporat en la persona en forma de *títols*. Un títol que certifica la competència cultural de la persona que el posseeix, independentment del seu capital

ha servit a Bourdieu per evitar caure en la idea que l'èxit o el fracàs escolar està lligat a la *capacitat natural* de cada individu. El concepte, com diu Bourdieu (1987, p. 11) serveix per poder parlar de la desigualtat del rendiment escolar, d'aquells nens i nenes que procedeixen de diferents classes socials. Per tant, quan parlem de capital cultural interioritzat (o incorporat), estem parlant d'una forma de capital que una persona adquireix a través de la seva socialització³³. És a dir, la incorporació d'aquest capital cultural interioritzat (que vindria a ser les capacitats culturals), requereix un treball d'inculcació que es dona de manera inconscient i encoberta. Aquest treball comença a partir del naixement de la persona, i per tant implica un temps d'aprenentatge. D'aquesta manera, un cop s'ha incorporat aquest capital cultural, aquest passa a formar part de la *persona*, convertint-se així en *habitus* (Bourdieu, 2001, p. 140).

cultural incorporat. Un exemple seria el títol escolar (com a exemple d'educació: formal), que no deixa de ser producte de la conversió del capital econòmic en capital cultural.

³³ Aquesta ve marcada per la família i/o pel grup social al qual es pertany. És per això, que l'adquisició d'aquesta forma del capital cultural, depèn de cada context, així com de la disposició dels mitjans econòmics i/o culturals –per part de la família i/o al grup al

Retornant a la teoria de la reproducció, quan parlem d'un *habitus* legitimat pel currículum escolar, a què fem referència? Bé doncs, com ja s'ha dit, el sistema educatiu disposa d'un currículum (seleccionat per la societat) que legitima certs sabers culturals, i a la vegada un *habitus*. Aquesta legitimació, per part del currículum escolar, ens remet a la dominació, en tant que aquesta es dona a través de l'exercici d'una violència simbòlica. De fet, el sistema educatiu català, com ho són els sistemes educatius occidentals, és assimilacionista, com ja s'ha comentat la diversitat cultural que conforma històricament la societat catalana no hi és present en el currículum oficial. El que dificulta encara més la incorporació de la perspectiva intercultural, perquè impedeix el coneixement i reconeixement de la diversitat cultural que caracteritza al poble català, i els vincles històrics que té amb les societats d'origen de les persones migrades de les darreres dècades, entre elles les d'Àfrica Negra. Tal violència simbòlica, ubicada dins de les

qual es pertany–, per garantir-lo. Ja que el temps d'acumulació d'aquest capital, compren la totalitat del temps de socialització (Bourdieu, 2001).

escoles, és exercida a través d'una acció pedagògica. Aquesta acció pedagògica (en tant que violència simbòlica), és la que s'encarrega de dur a terme el treball d'inculcació³⁴(del capital cultural), intentant al mateix temps que aquesta sigui suficientment perdurable per tal que pugui produir un *habitus*. (Gutiérrez, 2004).

3.3 Aproximacions des del CEAi

Paral·lelament a la realització d'aquest estudi, des del CEAi s'estava realitzant un altre estudi dins del marc de Cartografies de Coneixements³⁵, amb persones membres de les comunitats de l'Àfrica Occidental i Bangladesh, a Barcelona (barri del Besós) i a Olot - La Garrotxa. Aquest estudi tenia l'objectiu de conèixer en profunditat la percepció de les famílies sobre els centres educatius als quals acudeixen els seus fills i filles i sobre les barreres o dificultats percebudes per les famílies en la relació amb aquests centres. En aquest estudi -que també

nodreix la present aproximació- no es plantejaven entrevistes amb centres educatius

Durant el transcurs de les dues investigacions mencionades, es van mantenir diverses trobades amb els dos equips de les dues recerques, amb la finalitat de poder compartir el que s'estava observant i recollint durant el treball de camp. D'aquesta manera, es va observar com moltes de les qüestions es repetien en les dues recerques. D'altra banda, i donada la complexitat de poder establir trobades amb les famílies de Terrassa, Mataró i Vic, l'estudi de Besòs i Olot ha permès completar i enriquir la recerca objecte d'aquest informe.

Algunes de les observacions que van sorgir en l'estudi fet a Olot i Barcelona, complementen el que aquest mateix treball ha pogut observar al llarg de la recerca. En primer lloc, les companyes van observar que un dels temes recurrents va ser la manca de recursos i les poques facilitats que presentava el sistema educatiu, sobretot un cop s'arriba a una etapa postobligatòria. Així com una manca i dificultats per poder tenir

34 "[...] la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada." (Bourdieu; Passeron, 2001, p. 47)

35 <http://cartografiadeconeixements.org/ca/investigacio.html>

dispositius imprescindibles per l'estudi com ara ordinadors, tauletes o una bona connexió i accés a internet, tot i que la majoria fan servir dispositius mòbils a partir d'una certa edat (abans utilitzen els de la mare, principalment). Segons una enquesta de La Fundació Catalana de Solidaritat amb Persones Asilades i Refugiades (ACSAR) i el Centre d'Informació a Treballadors Estrangers (CITE-CCOO) de març 2021 el 45% dels fills i filles migrants -o d'origen migrant- no tenen accés a l'educació en línia³⁶.

Situació que confirma la forta bretxa digital que perjudica tot el procés d'aprenentatge i el procés educatiu de l'alumnat, en especial d'aquelles alumnes que ja pateixen desigualtats socioeconòmiques i discriminacions pel seu origen, com és el cas de les alumnes d'origen sudaharià. La desigualtat d'accés a les TIC per part de l'alumnat implica una desigualtat educativa. Aquesta condició afecta tant a l'alumnat com a les famílies i dificulta la comunicació entre centre educatiu i família, per exemple si els pares i mares no fan servir o no tenen experiència en fer servir correu electrònic o altres mitjans.

A més de la bretxa digital, altres factors materials influeixen en les possibilitats d'estudi fora del centre educatiu, com el no disposar d'espai propi o íntim per estudiar, "fer els deures al menjador o en l'habitació on viu tota la família", etc.. L'efecte negatiu d'aquestes circumstàncies s'ha agreujat durant la pandèmia, els efectes de la qual encara estan per analitzar.

Els dos estudis també coincideixen en l'observació de les famílies, que manifesten l'escassa implicació i motivació per part del professorat perquè els i les joves cursin batxillerat, i una tendència a recomanar a l'alumnat que cursés itineraris de formació professional³⁷. Pel que fa a la relació amb els centres educatius, les famílies d'origen sudaharià manifestaven que tenien dificultats per poder conciliar la relació amb l'escola amb les seves vides professionals, i són les mares les que s'ocupaven principalment de la relació amb els centres. També plantegen les dificultats que manifesten els i les joves en relació al menjar Halal a l'escola. No saben com interactuar amb l'escola per que es facin adaptacions en aquest sentit. Passa el mateix amb les dues festes principals musulmanes. La joventut

36 <https://xarxanet.org/comunitari/noticies/la-bretxa-digital-en-les-families-migrants-accentua-les-desigualtats>

37 Una mare entrevistada al Besòs explica com les seves filles van haver de fer mòduls abans d'anar a la universitat i que les professores no li feien cas quan ella deia que volia que anessin a la universitat

de comarques manifesten que l'escola i l'institut tenen una absoluta manca de respecte de les seves dues festes principals (Festa del Xai i Ramadà) fins el punt de suspendre assignatures per dates d'examen en aquests dies, expulsions i recriminacions del professorat. Tema molt sensible per part del jovent i de les mares.

En general, les famílies manifesten tenir una millor relació i major satisfacció amb les actuacions del professorat a l'escola primària que no en secundària. Curiosament, però, i pel que fa a l'alumnat, coincideix que a la secundària sent que té millor socialització i relació amb les companyes de classe. Així també, manifestava un interès i importància al fet de continuar estudiant, pensant en la possibilitat de tenir un futur millor. Algunes de les observacions extretes, ens mostren que tots dos estudis, tenint en compte les particularitats de cada territori i context, perceben dinàmiques semblants, arribant a conclusions molt similars.



4. PERCEPCIONS I POSICIONS RESPECTE LES INTERFERÈNCIES I CAUSES DE L'ABANDONAMENT ESCOLAR

4.1 Persones voluntàries en promoció socioeducativa

4.1.1 Què entenen per "abandonament escolar"?

Després de la trobada realitzada amb les persones promotores de la CASC, es va observar que, per ells i elles, l'abandonament escolar significava la no obtenció de la titulació de secundària,

i la no continuïtat un cop finalitzada l'educació obligatòria. Inclús, molts d'ells i elles arriben a relacionar abandonament escolar amb una continuïtat dirigida cap a itineraris de formacions professionals.

Entre les persones promotores es creu que, moltes d'aquestes situacions d'abandonament que es produeixen entre els i les joves de la seva comunitat, venen motivades perquè gran part del professorat es limita a l'hora d'exercir la seva funció, i no s'arriben a implicar gaire; fent poca cosa al respecte. És a dir, creuen que part del professorat, no dona les indicacions necessàries als i les joves sobre el seu futur acadèmic. A més, perceben certa negativitat en quant a les expectatives que tenen cap a l'alumnat de la comunitat, en general, i que moltes vegades pot acabar influenciant en el comportament del propi alumnat, tal i com diu Tarabini.³⁸

Durant les trobades amb les persones promotores, no es fa diferència el tema de l'abandonament per sexes, sinó, que al parlar de l'abandonament parlaven dels joves de la comunitat en general. És cert però, que mostraven especial preocupació

³⁸ Tarabini, A. (2017). L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. (N.º 65; *Informes breus*). Fundació Jaume Bofill i Bonalletra.

per com afecta aquesta problemàtica als nois; donada la seva experiència, les dades estadístiques que havien revisat i les expectatives d'algun professorat cap a ells i elles. De totes maneres, aquest tema es reprendrà més endavant.

4.1.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?

De la mà amb el que deien sobre l'abandonament escolar de les noies, les persones promotores consideren que el funcionament del sistema en sí i l'actitud del professorat condemnen a les joves a quedar-se "estancades" a l'ESO, o abandonar-la abans d'hora³⁹. Entenent el sistema com el conjunt de professionals de l'educació (professorat, tècnics d'integració, educadors socials, etc.), així com els responsables polítics i tècnics que s'encarreguen de dissenyar i implementar les polítiques educatives.

També consideren que dins de la institució educativa existeix una mirada negativa, i unes baixes expectatives que mostren

cap a ells i les alumnes d'origens culturals diversos; en aquest cas l'alumnat d'origen sud-saharià. Així, diuen, s'acaba generant un missatge de "no puedes, no puedes, no puedes" que l'alumnat acaba interioritzant i creient. Sobretot, fan especial èmfasi, en aquells casos d'alumnes que no compten amb una xarxa de suport per superar aquesta trava i poder tirar endavant, i que acaben sucumbint a aquest missatge negatiu i a les baixes expectatives que es tenen sobre ells i elles. Una promotora del Besòs explica casos concrets de discriminació patits per diverses nenes, i l'orientació cap la professionalització més que no pas al batxillerat o la universitat.

D'altra banda, les persones voluntàries comenten, en diversos moments, la diferència que perceben entre els dos sistemes: el català i el senegalès. Hi ha una extensa opinió, entre ells i elles, sobre la baixa qualitat del sistema educatiu català. La majoria considera que el sistema educatiu senegalès és molt millor, destacant sobre tot la varietat d'idiomes que s'estudien a

39 Un dels promotors de la CASC, de la zona de Terrassa, va explicar durant una de les trobades, com van haver de "negociar" amb direcció d'un dels instituts de la zona, perquè un alumne repetís curs. Era el cas d'un noi, d'origen senegalès, que tot i no tenir un bon rendiment acadèmic a 4rt d'ESO, el centre volia aprovar-lo. En contra, la família

juntament amb el promotor de la zona, en canvi, volien que el noi repetís curs. Creien que "regalar-li" l'ESO d'aquesta manera era condemnar-lo a un fracàs.

l'escola, i el nivell que s'obté⁴⁰. Fet que justifiquen dient que aquí, s'ha de reforçar amb classes particulars per arribar al nivell, i la majoria de les famílies no s'ho pot permetre. En general, creuen que el sistema genera tot un seguit de traves i dificultats, a l'hora d'accedir a una educació superior. Un fet que pot acabar creant un sentiment de por a l'estudi.

També, es parla sobre com les escoles no fan esforços per arribar a les famílies i conscienciar als pares i mares, fet que ha empitjorat últimament, per l'ús de la tecnologia per fer les comunicacions⁴¹, que ara són virtuals. A més, en general les comunicacions entre centre educatiu i famílies a la secundària són més febles que a l'educació primària. I en molts casos, part de les famílies han de recórrer als seus fills i filles per comunicar-se amb l'escola; un fet que genera un sentiment d'impotència en elles. Està clar que l'idioma i la fluïdesa d'aquest és un element clau en quasi totes les famílies d'origen migrant, Capote et al. (2020, p. 57); un element que influeix per a poder fer un acompanyament escolar i per poder tenir una comunicació fluida amb el professorat. Un fet que, si li sumem

la falta de recursos econòmics, les barreres encara augmenten molt més. Amb la pandèmia per la Covid-19 s'ha observat com l'augment d'ús de les TIC ha dificultat més -si cap- la relació entre famílies i centres educatius.

4.1.3 Quin paper hi juga el professorat?

En tot moment, quan les persones promotores parlaven sobre l'escola, feien força referència a la figura del professorat com la part més visible del sistema. Algunes de les persones promotores, van comentar que percebien una desil·lusió generalitzada per part de les joves afrodescendents, a causa dels pocs ànims i la falta de recolzament que rebien per part del professorat. És més, consideren que, en general, el professorat, no assessora ni pregunta a les alumnes sobre el seu futur acadèmic ni sobre les seves expectatives. Sembla, diuen, que els hi fiquen la idea al cap que han de treballar -sobretot fent referència als nois de la comunitat -, i no els hi parlen de quina és la realitat ni de quines possibilitats disposen. A més, comentava una de les promotores, el professorat, no

40 Una persona promotora també comentava que considera l'educació francesa millor que la catalana i amb més oportunitats professionals, però més racista.

41 Més endavant, entrarem en més detall sobre les demandes de les famílies en relació amb les comunicacions telemàtiques entre el centre i les famílies.



explica les diferències de coses tan bàsiques com que suposa estudiar per treballar com a auxiliar d'infermera, o fer el grau universitari d'infermeria.

En quant a la imatge –o ideal– de la figura del professorat, és molt interessant de compartir el model de referència que tenen. Moltes de les persones promotores, com a pares i mares de família, tenen com a referència el sistema educatiu senegalès,

on la figura del professor diuen “*es como un padre de familia*”; figura que és molt més present en les zones rurals del país. Això, té molt a veure amb el que sembla que reivindiquen sobre el professorat; aquesta idea de professorat en tant que figura propera a l'alumnat que més enllà de transmetre uns continguts acompanya al jove en el seu recorregut dins del sistema educatiu. Aquesta idea que compartien, i que es va tornar a repetir amb les famílies, té molt a veure amb entendre i veure l'educació com un acompanyament. Quan parlem d'aquest acompanyament, fem referència al triangle herbartià⁴². Aquest, està compost de tres elements clau: el subjecte de l'educació, l'agent de l'educació i els continguts de l'educació, que tots tres fan possible que s'estableixi un vincle educatiu entre educador i educant. Un vincle, que és responsabilitat de l'agent de l'educació (el/la professor/a) que exerceix la seva funció en tant que representant del món, que acompanya al subjecte educant (alumne/a) en el seu camí de descobriment del món (Núñez, 2005).

⁴² Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) Se'l considera el pare de la pedagogia científica

4.1.4 Quin paper hi juguen les famílies?

Durant una trobada amb un dels promotors, aquest va compartir la importància que ell veia en el paper de les famílies en l'educació dels i les joves de la seva comunitat. Considerava que els pares, en tant que referents, havien d'educar els seus fills i filles perquè aquestes prenguessin bones decisions en un futur. Ells són l'exemple més proper i el que més pot determinar els i les joves, deia, i continuava dient que per ell personalment considerava que les famílies de la comunitat no feien el seu paper. Aquí es percep el debat -no resolt en la comunitat- sobre si l'educació en valors i forma de vida correspon totalment a la família o ha de ser compartida amb el sistema educatiu.

En la mateixa línia, durant la trobada amb les persones promotores, es va comentar que algunes famílies no feien esforços per conèixer la realitat del sistema escolar. Però si que era cert que moltes d'elles, tot i tenir la voluntat d'implicar-se més i participar, es troben en moltes ocasions amb certes barreres socioeconòmiques, i de temps, que limiten molt la seva

participació i apropament als centres educatius dels seus fills i filles; sobretot en quant a la conciliació laboral. Recordem, que en termes de capitals de Bourdieu (2001), aquests requereixen d'un temps per ser acumulats, i sense aquesta disposició de temps no seria possible. Per tant, en aquest sentit, les famílies, tot el temps que disposen l'inverteixen en acumular aquest capital econòmic. Del contrari tampoc podrien permetre als seus fills i filles acumular un capital cultural institucionalitzat, ja que aquest, en definitiva, no deixa de ser el resultat de la conversió d'un capital econòmic en capital cultural; com pot ser el títol escolar de l'ESO en tant que formació formal.

4.1.5 Quin paper hi té l'alumnat?

Després de les trobades amb les persones promotores de la CASC (Coordinadora d'Associacions Senegaleses de Catalunya)⁴³, amb les quals vam col·laborar al llarg de tot l'estudi, es pot concloure que el paper de l'alumnat en aquesta problemàtica no pren un paper molt central per ells. És a dir, el que es va poder observar sobretot, va ser com la majoria de les

43 La CASC desenvolupa SENEXCEL·LÈNCIA un projecte contra l'abandonament escolar prematur <https://catsen.cat/es/>

persones promotores apuntaven que el que feia falta era centrar la mirada a treballar amb els professionals i no tant en els nens i nenes, o les famílies. Tot i això, un dels promotors, exalumne d'uns dels instituts del territori de Terrassa, considerava – partint de la seva experiència – que era molt important la voluntat que el o la jove posava en la seva educació. Deia que sense voluntat no era fàcil poder aconseguir l'èxit educatiu, i que un no havia d'esperar que els professors fessin res per ell. Aquestes afirmacions que va fer, en cap moment les va fer sense tenir en compte tot el conjunt de limitacions, tan socials com econòmiques, que podien suposar un limitant a l'experiència de l'alumnat.

També es planteja que, en el cas d'alumnes que han arribat a Catalunya amb una edat que implicava la seva entrada directa en l'educació secundària, el desconeixement de les llengües oficials ha estat un gran handicap per a seguir el ritme necessari d'aprenentatge.

4.1.6 Què hi caldria fer?

Dues de les coses que es van recollir, durant el treball de camp amb les persones promotores, sobre les mesures necessàries

que caldrien adoptar per fer front a la problemàtica de l'abandonament escolar, van ser: conscienciar més a les famílies de la importància de la seva participació i relació amb els estudis dels i les joves i sensibilitzar més al professorat sobre el seu rol professional en la superació de les enormes dificultats que té l'alumnat d'origen divers.

4.1.7 Particularitats territorials

En aquest cas, durant les trobades amb les persones promotores de la CASC, no es van poder observar particularitats territorials. Sí que es va observar que totes les persones promotores coincidien amb les seves experiències tot i ser de diferents territoris catalans, (Cervera, Mataró, Barcelona, Granollers, etc.). I totes mencionaven com les dificultats econòmiques, lingüístiques i de conciliació laboral eren un gran limitant per les famílies per poder fer un acompanyament als seus fills/es. Així també, tots feien referència a les baixes expectatives i l'escàs recolzament que sentien per part del professorat cap als i les joves de la seva comunitat.

També manifestaven que, com a persones de la comunitat, s'havia de fer arribar més informació a les famílies, al mateix temps que també era necessari conscienciar-les més sobre el seu paper com a pares i mares.

4.2 Professorat

4.2.1 Què entenen per "abandonament escolar"?

Després del treball de camp realitzat, i de les trobades amb els diferents claustres dels centres educatius, es pot concloure que a l'hora d'entendre l'abandonament escolar tots tres coincideixen, però amb certes experiències diferents en cada cas. Es va observar que tots tres coincidien que l'abandonament escolar significava no continuar estudiant un cop finalitzada l'ESO; però que es podien donar casos abans de la finalització d'aquesta etapa. És a dir, com a docents del centre, veuen que durant els últims dos cursos de la

secundària, i sobretot l'últim, es poden començar a apreciar absències recurrents en alguns casos, que generalment van acompanyades d'un desinterès per les classes. Fets que es van acumulant, diu un dels tutors de 4rt de l'institut de Mataró, i que al final acaben en un abandonament, a causa de la desconexió amb el centre i la falta d'interès en els estudis.

En el cas del professorat del centre de Vic, s'han trobat amb alguns casos d'alumnes – sobretot fent referència als nois –, que arribaven amb una edat avançada (14-16 anys) amb la idea de finalitzar l'ESO per a poder començar a treballar tan aviat com poguessin. El professorat de Vic no parla de les noies en aquest cas; sembla que sobretot arriben més nois en edat avançada que noies. Pel que fa als centres de Mataró⁴⁴ i Terrassa, es va poder observar una opinió similar sobre l'abandonament entre els nois. En el primer cas, es justificava com un fet que es donava perquè "el barri és el que és, i molts troben diners fàcils". Una opinió que en el segon centre es repeteix, justificant que era un fet que es donava en els casos

⁴⁴ Un dels tutors va comentar que no era una qüestió que només es donés amb les famílies amb bagatge migratori sinó que també s'havien donat casos entre famílies locals, que havien deixat els estudis inclús abans de finalitzar la secundària.

dels nois que no aconseguien acabar els seus estudis, i fracassaven, i s'acabaven ficant en el món de les drogues.

En els tres casos, tot i que l'estudi i les preguntes es centraven més en les noies, es va poder observar que la mirada del professorat es fixava molt més en els nois quan es parlava d'abandonament escolar. Al centre de Terrassa, el professorat va compartir, que la majoria de les noies solien acabar cursant batxillerat, a diferència dels nois que optaven més per la formació professional⁴⁵. Tot i que també van mencionar que s'havien trobat amb alguns casos de noies que, un cop finalitzada l'ESO, es quedaven a casa o s'acaben casant. Es detectava una mirada cap a les noies, carregada de cert etnocentrisme i paternalisme, condicionada per un estereotip de gènere cap a les comunitats migrants d'Àfrica, perquè aquests comentaris no estaven fonamentats en el coneixement de què realment havien fet les noies sinó només en la seva interpretació.



En el cas del centre de Vic, també es va poder recollir, que compartien la mateixa realitat pel que fa a la diferència entre nois i noies. Consideraven que a les noies se les permetia molt més estudiar, i justificaven aquesta diferència, dient que veien a les noies molt més apoderades i organitzades a diferència

⁴⁵ Aquest fet, el professorat, el llegeix com la responsabilitat econòmica que poden tenir alguns nois cap a les seves famílies, tenint en compte la distribució de responsabilitats i rols, segons el gènere.

dels nois que semblen molt més dispersos. Aquestes distincions, entre nois i noies, guarden molta relació amb les construccions socials hegemòniques del que implicar ser dona, i ser un home en la nostra societat, i que el professorat reproduceix de manera inconscient (Tarabini, 2017, p. 89).

Durant una de les observacions a les aules a Vic, al conversar amb una de les professores i preguntar-li sobre les noies d'origen sud-saharià, aquesta va desviar l'atenció cap a altres comunitats; per exemple dient que el que més li preocupava era la no continuació que es donava sobretot entre noies d'origen sud-americà i no pas en les afrodescendents.

4.2.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?

Durant el grup focal amb membres del claustre de 4rt d'ESO de Mataró, es va poder observar que les responsabilitats eren relegades a les famílies i al mateix alumnat, sent considerats els principals responsables, seguits del sistema i per últim el

professorat. Tot i que el claustre reconeixia que el sistema havia de millorar respecte als recursos per l'atenció a l'alumnat "nouvingut", per tal que l'alumnat pogués arribar a les classes en condicions reals de poder-les seguir. I creien que l'ideal seria que l'alumnat passés més temps a l'aula d'acollida; a temps complet durant el període d'un any.

En el cas de Vic, entre algun membre del claustre, va sorgir un tema important; la segregació escolar⁴⁶. Dels centres de la ciutat, és el que més matrícula viva té durant l'any, assumint més alumnat "nouvingut"; un dels motius pel qual tenen més alumnat repetint curs, ja que fan repetir a molts dels alumnes acabats d'arribar amb edat avançada com a mesura per evitar l'abandonament abans d'hora. Una dada important a destacar aquí, és que quan parlaven d'aquest alumnat que arribava feien especial èmfasi en l'arribada sobretot de nois, i no tant de noies, el que, tenint en compte altres comentaris de professorat, ens porta a pensar que potser les noies són reagrupades a una edat més primerenca, una cosa que no podem sostenir amb dades

46 El tema de la segregació escolar, és tot un tema molt ampli, però que malauradament es dona en molts centres educatius, de ciutats amb un percentatge elevat de població migrant. I que davant de l'entrada de minories culturals o de famílies en risc social, moltes famílies decideixen marxar a escoles concertades del barri o

ciutat, justificant tal decisió amb el baix nivell educatiu, i dels possibles conflictes que es poden donar dins d'aquests (Aramburu, 2000, p. 267).

objectives. També es va poder observar que, com a centre, tenien molt present el tema del seguiment de l'alumnat un cop finalitzava l'ESO, i es queixaven perquè no hi havia una manera per poder fer-lo. Per això, aquest curs escolar estaven pendents de poder posar en marxa un projecte, amb el consell comarcal

de la zona, per poder disposar d'informació sobre els alumnes que han anat passant pel seu centre.

En el cas de Terrassa, no es va poder observar cap reflexió sobre la responsabilitat del sistema educatiu com a tal, però si es va parlar sobre la necessitat de canviar el servei de mediació, que l'ajuntament oferia, per una mediació que no fos únicament lingüística, i fos també cultural.

4.2.3 Quin paper hi juga el professorat?

Quan es torna a posar sobre la taula la responsabilitat del professorat, entre el claustre de Mataró es torna a desviar cap a les famílies, i al mateix alumnat. Justifiquen, que com a docents, fan el que poden dins de les seves possibilitats, i fins i tot fora del seu horari laboral per informar a les famílies de coses que s'han comunicat via e-mail⁴⁷. A això li sumen, amb molta contundència, el fet que com a professors/es no donen a l'abast, i senten que s'espera d'ells i elles que exerceixin rols

⁴⁷ Aquesta informació contrasta amb el que es va recollir sobre el tema de les comunicacions per part de les promotores, i de les famílies, que es queixaven d'aquesta tendència en fer les comunicacions via e-mail.

que no els pertoquen, diuen, com ara de pares i mares, de treballadors/es socials, etc.

En la mateixa línia, les docents de Vic, diuen que a vegades fan com "a mares" en aquells casos en què la mare es troba a l'Àfrica, fent referència al procés d'acollida. Observem, que aquesta actitud més propera i familiar, en aquest centre, es dona en gran part per com ha estat gestionat el centre i les dinàmiques que s'hi han construït. El fet de ser un centre de complexitat, diuen que tenen la sort de poder mantenir gran part de la seva plantilla, explica direcció, fet que permet assegurar més unitat en tot l'equip. Una situació que els ha permès diuen, construir "una gran família", on destaquen que hi ha molta estima i humanitat pel perfil d'alumnat que tenen al centre.

4.2.4 Quin paper hi juguen les famílies?

L'absència i la dificultat de contactar amb les famílies van ser un dels temes recurrents al llarg de l'estudi, sobretot durant les trobades amb el professorat, que feien referència una vegada i una altra a aquesta càrrega de feina que els hi suposa contactar amb les famílies i que sovint s'allarga fora del seu horari. A Mataró asseguren que fan amb bona voluntat, tot i que la

comunicació és difícil d'establir. "*Costa molt contactar*", deia també una de les professores de Vic, "*no contesten les trucades, [...] fan més cas a la carta*"; sent conscient que moltes vegades les trucades no les contesten pels horaris laborals que aquestes famílies tenen.

La conciliació laboral, juntament amb el desconeixement del funcionament del correu electrònic, és un dels temes claus i una de les principals raons que limiten la comunicació de les dues parts. Una absència de les famílies en la vida educativa dels seus fills/es, assenyala un dels professors de Mataró, que es dona a causa de factors com ara la classe social, la situació econòmica i el seu context familiar. Tot i això, generalment, la mare "*quan hi és*" es preocupa, en contrast amb el pare que sempre està massa ocupat, comentava una de les professores de Vic. I, quan la família està pendent del desenvolupament educatiu del seu fill/a "*es nota*", i aquest alumnat assoleix els objectius acadèmics, afirma un altre professorat de Mataró.

En la mateixa línia, un dels professors de Mataró, diu:

"A veure com sona, però s'ha d'educar a les famílies".

I tot seguit, afirmava que les famílies -i comunitats- no s'adaptaven i tenia la sensació que volien imposar les seves costums, cosa que no veu bé. Ja que considera que a nivell material aquestes famílies ho tenien tot, i que, tot i això, no feien esforços per adaptar-se a la cultura "autòctona"; cultura que considera que té moltes coses bones i positives, obviant, és clar, les coses bones i positives que també tenen les cultures d'aquestes famílies. Aquest fet, es deu, a que moltes vegades els models culturals de les famílies immigrants, són vistos i considerats com a inapropiats; il·legítics com diu Tarabini (2017, p. 97).

Aquesta "falta d'educació i de comportament" de la que parla el professor, guarda molta relació amb una visió essencialista de la cultura, que pensa la cultura com a una cosa peculiar i diferent de cada país i societat, com un fet propi i comú, que en definitiva serveix per assenyalar a "*l'altre*", allò aliè a "*nosaltres*", que és el fonament i la base del racisme. Una visió, que juntament amb una noció de civilització, inferioritza aquelles comunitats que presenten una cultura diferent, tot justificant-se des d'un model propi de societat i cultura, amb una visió etnocentrista que equipara allò "*civilitzat*" del model

occidental com a única via d'evolució i progrés (Ytarte, 2007, p. 48).

4.2.5 Quin paper hi té l'alumnat?

Durant el grup focal amb el professorat de Mataró, el paper de l'alumnat dins de la problemàtica no surt de forma explícita. Però, si es va poder observar en el seu discurs, de forma implícita - que donada la realitat de les seves famílies - no es podia esperar que se'n surtis pel seu compte.

Aquestes baixes expectatives cap a l'alumnat, es repetia a Vic. El professorat, sobretot pel que feia a l'alumnat que havien arribat recentment al territori català, considerava que no podrien arribar gaire lluny, "*no tenen futur*", "*quan arriben tard ho tenen difícil*", deia algun del professorat de Vic. I així es repetia també entre el professorat de Terrassa:

"Com més tard s'incorpora al sistema educatiu és més difícil".

En la mateixa línia, es va comentar entre el claustre de Vic, que hi havia tres professions que es repetien molt entre l'alumnat

d'origen senegambià: metge, enginyer i advocat. Professions que el professorat considerava que no podrien assolir perquè tenien un nivell baix. I pel que semblava, eren professions que les famílies també esperaven que els seus fills i filles escollissin. Al respecte, el professorat de Vic, explicava que les famílies tenien moltes -massa- expectatives sobre el futur acadèmic dels seus fills/es, i que concebien només una única via o camí recte a seguir. Això guardaria molta relació amb la falta d'informació que les famílies tenen sobre el funcionament del sistema educatiu català.

4.2.6 Què hi caldria fer?

Després de les converses mantingudes amb el claustre dels diversos centres, es va poder observar que tots tenien present diferents propostes que consideraven importants de tenir en compte, com a possibles mesures preventives, i per fer front al possible abandonament escolar prematur.

A Terrassa, un dels professors, considerava que més enllà del treball dins de l'escola, era necessari fer un treball de barri. Fent referència al flux migratori rural espanyol a Catalunya, creia que seria igual de difícil i que faria falta temps per veure canvis, que sobretot es podrien aconseguir si es començava a treballar l'escolarització a escala de barri. A aquest treball de barri, afegia una de les professores, proposava plantejar cursos de llengua per atreure a les famílies al centre⁴⁸. També, afegien la necessitat de presentar a l'alumnat referents senegalesos, per (de)construir la imatge que els propis alumnes tenen sobre el lloc del negre dins de la societat; una de les professores compartia que alguns dels seus alumnes havien arribat a dir "*¿cúantos médicos negros has visto?*".

Però pel que fa a la complexitat dels centres educatius amb un elevat % d'alumnes d'origen migrant hi ha diferents realitats a tenir en compte: Un dels centres de primària de més èxit acadèmic de Terrassa és l'Escola Montserrat que aplica la metodologia de Comunitat d'Aprenentatge que precisament incideix en la relació entre centre educatiu i barri. L'experiència

48 Aquesta iniciativa, s'ha portat a terme en alguns centres de la capital barcelonina, com és el cas del Projecte d'acompanyament a l'escolaritat a famílies d'origen estranger, impulsat per la Fundació Servei Solidari. L'Ajuntament de Terrassa ofereix

cursos de Darija (parla àrab del Marroc) a personal docent amb molt d'èxit. <https://monterrasa.cat/societat/curs-darab-professors-terrasa-tanca-alta-demanda-147498/>

ha tingut el reconeixement per part de les institucions.⁴⁹ En la mateixa situació es troba el Col·legi Joaquim Ruyra de l'Hospitalet de Llobregat, Premi Ensenyament 2017, amb un 92% d'alumnes d'origen estranger.⁵⁰

Aquesta idea de presentar referents, a l'alumnat que es trobava cursant la secundària, és compartida també pel claustre de Vic. Es va poder recollir que per ells, com a centre, era molt important presentar models de la comunitat senegambiana, que fossin propers a l'alumnat. És a dir, consideraven que era molt necessari, poder contactar amb alumnes que anys enrere haguessin estat escolaritzats al centre, perquè compartissin la seva experiència educativa, i així esdevinguessin referents. Uns referents, que el propi alumnat pogués reconèixer, perquè uns anys enrere havien compartit amb ells les mateixes aules. Però també, comentaven que per poder-ho fer, seria necessari poder fer un seguiment del seu alumnat un cop finalitzada la secundària, ja que un cop finalitzada la secundària obligatòria, perdien la pista a molts d'ells/es. En aquesta línia una

experiència que capacita i potencia aquesta figura és el projecte *Joves Referents per la Interculturalitat* del CEAi.⁵¹

En el cas de Mataró, el claustre considerava que era rellevant poder donar beques segons les funcions de les habilitats de l'alumnat, però establint la condició que no hi hagués abandonament, per a poder continuar rebent la beca. I, afegien, que moltes famílies matriculaven els seus fills/es només per obtenir aquesta beca, això no obstant que un cop obtenien la beca, no feien els esforços perquè els seus fills/es compleixin amb els estudis. Inclús, algun d'ells va arribar a dir "sí abandonen, que es tregui l'ajut". Aquesta afirmació que feia el professorat de Mataró, no concorda amb el que es va recollir durant el grup focal amb les famílies de la zona. Explícitament, manifestaven no conèixer molt bé el funcionament de les beques sobretot de cares a estudis postobligatoris.

49 <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/telenoticies/la-millor-escola-de-lany-es-una-escola-queto-de-terrassa/video/5764922/>

50 [Colegio Joaquim Ruyra: Excelencia desde la humildad | Cataluña | EL PAÍS \(elpais.com\)](#)

51 <https://centrestudisafricans.org/joves-referents-per-la-interculturalitat/>

4.2.7 Particularitats territorials

En relació al que es va recollir i observar amb el treball de camp, en quant a particularitats territorials, podem destacar que s'ha detectat més predisposició a millorar les actuacions per part dels centres educatius de Terrassa i Vic. Possiblement això té a veure amb la presència d'un professorat molt més sensibilitzat en certes qüestions socials i culturals.

4.3 Famílies

4.3.1 Què entenen per "abandonament escolar"?

La concepció de l'abandonament escolar de les famílies, és compartida amb la que es va recollir entre les persones promotores. Per les famílies, l'abandonament escolar és deixar els estudis abans d'arribar a la majoria d'edat, i no continuar formant-se. Un dels pares de Terrassa, comenta que si una alumna decideix no continuar amb la formació reglada, creia que era necessari que almenys continués fent cursos com els que ofería el SOC, per continuar formant-se.

Aquesta idea de continuïtat amb la formació, es va poder observar també, entre les famílies de Mataró, que no concebien com una possibilitat deixar els estudis. Explícitament, manifestaven el desig de què els seus fills/es continuessin formant-se, i inclús parlaven d'arribar a la universitat. Però, és important mencionar que aquest objectiu educatiu que veien i desitjaven pels seus fills/es, es veia limitat per una qüestió econòmica, la percepció majoritària és que el sistema universitari és de difícil accés per manca d'ajuts i per manca de beques i de recursos similars als de l'educació obligatòria. Una preocupació que ja està present també entre les famílies amb fills/es que encara es troben cursant la primària. Per elles suposa una gran preocupació; "*los niños tienen que ir a la universidad, pero no hay dinero*", va compartir una de les mares del grup focal.

Una de les raons que fa que insisteixin en la formació dels seus fills/es, és perquè esperen – i desitgen – pels seus fills/es, unes condicions laborals millors que les seves. I que no hagin de treballar en una fàbrica com ells i elles; diu una mare de Mataró "*los trabajos más duros son sólo para nosotros*". Aquest desig de que els seus fills/es continuïn estudiant, un cop acabada l'educació obligatòria, té a veure amb una certa projecció de les

expectatives personals dels propis progenitors i perquè, en definitiva, veuen en l'educació una possibilitat de mobilitat social (Capote *et al.*, 2020, p. 50-51).

D'altra banda, en una segona trobada amb algunes famílies de Terrassa, un dels pares va compartir que davant d'aquest abandonament escolar, era necessari diferenciar 3 categories: l'alumnat nascut aquí, el que ha arribat fa poc i havia estat escolaritzat al país d'origen, i el que ha arribat, però, no havia estat escolaritzat. Segons ell, no era el mateix que una alumna escolaritzada aquí abandonés, que ho fes una alumna que acabava d'arribar. En el primer cas, considerava que per evitar l'abandonament era necessari que des del centre es fes un millor seguiment. En canvi, pel que feia al segon cas, a més a més d'aquest seguiment, creia que si es donava aquest abandonament aquest era a causa de no haver fet una bona rebuda, i acolliment. D'altra banda, també considerava que a vegades, es podia donar un sentiment d'inferioritat i desmotivació per part de l'alumna, en estar en un grup més avançat.

4.3.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?

En referència al paper del sistema educatiu, vam poder recollir diverses opinions, entre les famílies. En primer lloc, un dels temes que va sorgir, tant a Terrassa com a Mataró, va ser el tema de les aules d'acollida. Un dels pares de Terrassa, compartia:

"El sistema en sí es bueno, y las aulas de acogida están bien, pero no deberían sacar el alumnado de la clase."

Aquesta visió sobre les aules d'acollida, era compartida per una altra de les mares de Terrassa, que després de l'experiència amb la seva filla – arribada entre 5é i 6é de primària–, considerava que anar a l'aula d'acollida implicava menys temps per socialitzar amb la resta de companys, i que, per tant, era més difícil establir una vinculació amb el grup classe. I quer era necessari un canvi en l'enfocament de les aules d'acollida.

En segon lloc, un altre tema que vam observar que es repetia, era la qüestió de l'educació que s'impartia, i la figura del professorat. Dos dels pares de Terrassa, de manera paral·lela, compartien que tenien la sensació que dins del sistema

educatiu català no educaven els nens/es, i que se centraven massa a transmetre coneixements i continguts: "*No hay educación, solo instrucción*", compartia un dels pares. Una opinió, que va molt relacionada, amb la idea d'un professor en tant que figura que educa els alumnes com si fossin els seus fills/es, i que també va sorgir entre les persones promotores. Respecte a aquesta figura del professor i el seu rol es va poder observar que en les famílies d'origen rural s'espera que el professor eduqui en valors, mentre que en les famílies provinents de ciutats es tendeix a considerar que és la família qui ha de fer-ho.⁵²

Per altra banda, una de les mares de Mataró, considerava que els centres educatius no feien res per combatre actituds racistes i discriminatòries cap a l'alumnat. Situacions, i experiències, que afectaven la concentració de l'alumne a nivell emocional, compartia un pare que també afegia:

"El racismo se nota, y el niño va a crear distancia".

Una altra de les mares de Mataró, sobre el tema, va explicar que sempre que anava a recollir a la seva filla de l'escola, se la trobava castigada:

"No se porta bien y la castigan. Cada día cuando la iba a recoger ¿cada día se porta mal? ¿Sólo con una profe?".

Al principi no entenia què passava, i va arribar a pensar que realment la nena es portava malament, però llavors es va adonar que era una cosa que només passava amb una de les mestres, i no amb la resta.

52 Seria la diferència entre professor i Mestre, el mestre transmet coneixement i és un referent a nivell de valors, orientació educativa (més enllà de l'ensenyament), mentre el professor només transmet contingut curricular. De fet, la funció de mestres està present a les cultures africanes i també a la catalana, encara que aquí no estigui tan estesa o

s'estigui perdent per la situació del sistema educatiu, que limita aquesta funció de mestratge del personal docent.

4.3.3 Quin paper hi juga el professorat?

Parlant amb les famílies, es va observar que tornava a sorgir el tema de l'acompanyament del professorat. Una de les mares de Terrassa compartia que sentia que el professorat no motivava a l'alumnat de la comunitat, ni semblava proporcionar ajuda. A més, creia que el professorat es rendia fàcilment amb l'alumnat que presentaven casos complicats, i ràpidament els apartaven i aïllaven. Així com el fet de "regalar" la titulació de secundària, en comptes de fer repetir de curs a l'alumne (compartint el mateix cas que el promotor de la zona ja havia compartit anteriorment) no li semblava adequat. Aquesta acció, diu Carrasco (2015), es tracta d'una estratègia limitadora, que no contempla la continuïtat de l'alumne. Un fet que tant la mare com el promotor criticaven, ja que ells sabien que si l'alumne no repetia curs, el seu futur acadèmic estava condemnat. En la mateixa línia, comentava la mateixa mare, que en el seu cas durant el primer any d'escolarització de la seva filla, aquí a Catalunya, va tenir la sensació que la mestra de la nena no posava gaire atenció del que passava a l'aula amb la seva filla. Tant les famílies com alguns alumnes remarquen el fet que a l'escola primària senten que la relació amb el professorat és

millor que en secundària i que no es donen actituds discriminatòries

El segon tema que es va observar que es repetia, van ser les expectatives del professorat respecte a l'alumnat de la comunitat, i la tendència de guiar-los i dirigir-los cap a formacions professionals. Un fet, diu Carrasco et al., (2018, p.), que es dona quan es tracta d'alumnat d'origen migrant, els quals estan sobrerrepresentats en grups de baix rendiment i d'alt risc d'abandonament. Aquesta tendència, de guiar-los cap a itineraris formatius professionals i ocupacionals, els situa en desavantatge competitivament parlant, davant d'una oferta territorial desequilibrada i limitada, que al final acaba sent selectiva.

4.3.4 Quin paper hi juguen les famílies?

Abans de poder formular la pregunta en el grup focal de Mataró, les famílies van llançar la pregunta:

"¿Qué hay que hacer para apoyar a las familias, para que estas puedan ayudar a sus hijos?"

Les famílies consideren tenir facilitats i beques durant la primària i la secundària, però la percepció majoritària és que el sistema universitari és de difícil accés per manca d'ajuts i per manca de beques i de recursos similars als de l'educació obligatòria. És una preocupació generalitzada. En tots els casos i contextos s'ha observat que se li dona molta importància als estudis superiors i als estudis en general. També manifesten dificultats per tenir ordinador o tablet (l'escola en va donar durant la Covid-19, però en la majoria de casos els va recuperar) tot i que la majoria fan servir dispositius mòbils a partir d'una certa edat. Les beques de menjador i de transport són molt importants per a la majoria.

Juntament amb la dificultat econòmica que presenten moltes de les famílies, vam poder observar que com a comunitat reivindicaven la necessitat d'ajudar a les famílies perquè aquestes poguessin disposar dels recursos necessaris per ajudar els seus fills/es. Un dels pares de Mataró, assegurava que era necessari formar els pares, per tal que aquests després

poguessin ajudar els seus fills/es. Ja que la llengua i l'ús de les TIC, era un fre per les famílies a l'hora de poder fer un acompanyament educatiu. I encara que les famílies volen aprendre millor l'idioma, i a fer ús de les TIC, per falta de temps no els hi era possible. De nou apareix la bretxa digital i socioeconòmica. Sent elles, conscients de la responsabilitat que tenen, a l'hora de fer aquest acompanyament educatiu., reservant un temps pels seus fills/es, un temps limitat per la seva vida laboral. I en el cas que el tinguessin, malauradament, un cop s'ho proposaven no sabien com fer-ho, compartia una de les mares de Terrassa:

"Yo pregunto si tiene deberes, miro su agenda... su padre sabe, pero no puede."

Respecte al tema, diu una de les mares de Terrassa, en les famílies senegaleses normalment és la mare la que està més present en l'educació dels fills/es, però la majoria d'elles – comentava –, no poden fer l'acompanyament ni ajudar amb les tasques de l'escola, ja que la majoria no té una formació, i algunes no saben ni llegir ni escriure. Això no obstant, tot i haver estat escolaritzades en el país d'origen, diu una de les mares

de Mataró, que ella davant la demanda del professorat d'ajudar els seus fills/es a fer els deures, es preocupa i demana l'agenda del nen per veure que té, però no pot fer més, ja que no sap, diu. En la mateixa línia, diu un pare de Terrassa:

"Mis hijos tenían problemas con los deberes, pero no podía ayudarlos, por el trabajo".

En resum, tot i saber que moltes famílies tenien dificultats per poder fer aquest acompanyament educatiu, un dels pares de Terrassa deia: *"los padres deben de tener más conciencia"*.

4.3.5 Quin paper hi té l'alumnat?

Igual que amb les promotores, el paper de l'alumnat no va sorgir gaire, ja que el tema més important per les famílies era una qüestió que havia de centrar-se en el sistema educatiu i en el professorat. Tot i això, en una de les trobades amb les famílies

de Terrassa, es va compartir que el mateix alumnat tenia la responsabilitat d'esforçar-se a partir de certa edat, i no esperar que els seus pares i les seves mares poguessin ajudar-lo amb els deures. Deien, que arribats a cert nivell educatiu, les famílies per molta formació que poguessin tenir, no podien ser un suport educatiu, més enllà de fer un acompanyament, donant suport i motivant als seus fills/es a continuar.

D'altra banda, tot i no sorgir gaire el tema dels companys i companyes de classe, si vam poder observar que alguns pares compartien algunes experiències que havien viscut els seus fills o filles. Un dels pares de Terrassa, compartia que la seva filla, tot i ser nascuda aquí, patia burles per part d'alguns companys a l'hora de llegir, un fet que podia fer-la tancar en si mateixa i desmotivar-se⁵³. Un dels pares de Mataró, en la mateixa línia, compartia que a vegades els nens/es podien sentir-se com a algú diferent, com un "estranger" en el grup classe. Experiències que podien afectar el seu estat emocional, i en conseqüència la seva concentració. Fets comentaven els dos

⁵³ En aquest cas, com a pare, va prendre's la situació com un repte. És a dir, durant uns mesos va fer el possible treballar amb la seva filla la lectura, i això que ella pogués millorar en aquest aspecte.

pares, que els i les alumnes poden viure, però que el professorat moltes vegades no percep ni fa res al respecte.

4.3.6 Què hi caldria fer?

Algunes de les coses que es van recollir sobre que creuen les famílies que s'hauria de fer van ser les següents.

En primer lloc, un dels pares de Terrassa, va puntualitzar que feia falta escoltar més els nens/es per poder plantejar canvis. En segon lloc, ja comentat en apartats anteriors, la majoria dels pares i mares, consideraven necessari plantejar un canvi d'enfocament de les aules d'acollida, així com millorar l'acompanyament de l'alumnat, tant per part del centre com del professorat.

Per altra banda, pel que fa a les famílies, es va poder recollir la necessitat que elles senten de saber més sobre el funcionament i estructuració del sistema educatiu, com també

més informació sobre el sistema de beques. En efecte, s'observa que entre les famílies, existeix una demanda de poder comptar amb més recursos; com per exemple la possibilitat de poder disposar d'un servei de classes particulars, i/o de reforç a un preu econòmic o gratuït.

4.3.7 Particularitats territorials

Una de les particularitats territorials que es va poder observar amb aquest grup d'informants ha sigut la dificultat que ha tingut l'equip de recerca per poder establir contacte amb les famílies en general. Per la falta de temps, a causa dels seus horaris laborals; la majoria d'elles treballaven entre setmana, i moltes també els caps de setmana. Tampoc es podien plantejar reunions online per les dificultats d'accés a eines informàtiques i, en un context de pandèmia, l'anul·lació d'alguna reunió prevista perquè la persona o persones tenia Covid19. Tot i això, en el cas de Terrassa i de Mataró⁵⁴, vam poder realitzar els

⁵⁴ Com anècdota, que també serveix com a exemple, durant la trobada amb les famílies de Mataró, mentre esperàvem que s'acabessin de reunir les persones que van confirmar, una mare per telèfon finalment va dir que no podia assistir. Aquesta mare, va explicar a la promotora que el dissabte era el seu únic dia de descans del qual disposava, i a més era l'únic dia per poder anar a fer la compra setmanal.

grups focals. Malgrat això, en el cas de Vic, amb qui no vam poder dur a terme el grup focal, després de diversos intents. En l'estudi que paral·lelament s'estava fent al barri del Besos, a Barcelona, es van haver de substituir diversos grups focals per entrevistes personals.

Una característica interessant, a tenir en compte, és la composició dels grups. És a dir, tant en el cas de Terrassa com a Mataró, durant les trobades hi havia presents tant pares com

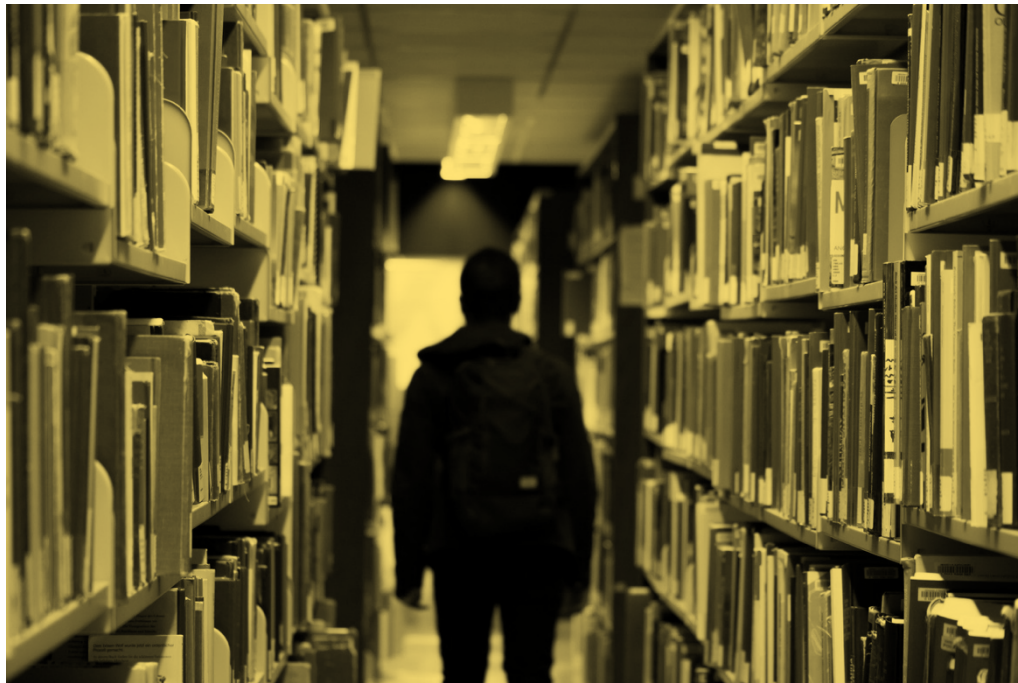
mares, a diferència del cas de Vic, on vam poder observar que les persones que anaven a formar el grup focal – que no es va poder fer – estava compost únicament per pares.

4.5 Alumnat

4.5.1 Què entenen per "abandonament escolar"?

Amb relació a la qüestió de l'abandonament escolar, després dels grups focals amb l'alumnat, i les entrevistes amb algunes exalumnes dels territoris, es va poder observar que el concepte d'abandonament és compartit. La concepció del terme anava en la mateixa línia amb el que entenen les famílies, les persones promotores i el professorat: l'abandonament escolar significa deixar d'estudiar i no continuar amb una formació un cop finalitzada l'educació obligatòria.

Una de les exalumnes, compartia que per ella la qüestió de l'abandonament escolar, era una qüestió que implicava la responsabilitat de la mateixa persona i del seu entorn més proper (família, centre educatiu, professorat, factors socials i



econòmics, etc.). En els casos que s'arribés a donar aquest abandonament, comentava que una de les causes més habitual era la falta de suport. És a dir, que l'alumnat que abandonava, era un alumnat que no havia pogut comptar amb algú que el motivés per seguir; algú que els transmetés entusiasme, esperances i motivació. En aquest sentit, explicava que en el seu cas, tenir aquest suport va ser molt important, i sobretot l'exemple del seu tiet al Senegal, en tant que referent per ella. Narciso i Carrasco (2017, p.162), diuen que l'existència de referents i models d'èxit dins de la seva xarxa de familiar, contribueix a generar una identitat pro-acadèmica.

A més, l'informant -actualment estudiant de segon any en Logística i negociació marítima al Tecnocampus de Mataró-, considera que, en el context Europeu, és realment difícil que hi hagi alumnes que no estiguin cursant o inscrits a un centre d'Educació Secundària Obligatoria. A diferència del Senegal, on diu, que si tens la capacitat econòmica pots entrar, i en el contrari no, comenta que aquí això a la secundària no es veu, però es pot apreciar en l'educació postobligatòria, quan la qüestió econòmica interfereix. Així mateix, afirmava que per ser immigrant sabia que havia d'esforçar-se molt més que la resta, per demostrar que ella podia:

"Demostrar que puedes, porque no te dan valor, pero si lo buscas por ti mismo sí".

Per tant, es interessant observar que, en referència a la seva experiència educativa, el que més impacte va tenir en ella era el fet de ser migrant i la necessitat de tenir que donar més que la resta per a poder demostrar les seves capacitats.

D'altra banda, les alumnes amb les quals es va parlar i realitzar els grups focals, més enllà del que entenien per abandonament, per elles aquesta possibilitat no entrava en els seus plans de futur. Totes elles, tenien assumit que volien continuar estudiant, i la majoria enfocaven la seva carrera cap a la universitat, i d'altres cap a una formació professional. Però en cap moment, vam poder observar, que manifestessin la intenció de deixar la

seva formació, un cop finalitzada la secundària⁵⁵. En línies generals, les joves entrevistades es prenen molt seriosament els estudis i es mostren sorpreses pels seus companys de classe que no tenen el mateix posicionament. Una d'elles, del barri del Besòs, manifestava: *“els joves espanyols són maleducats i no estan interessats a estudiar”*, en referència als seus companys. I una altra també:

“A la meua classe molta gent no volen estudiar i fan el que li dona la gana i hi ha molt follón. Es porten molt malament.”

4.5.2 Quin paper hi juga el sistema educatiu?

En aquest apartat, és adient centrar-se a exposar el que es va recollir després de les trobades amb les alumnes, fent especial

⁵⁵ Entre les alumnes entrevistades en l'altre estudi realitzat pel CEAI la majoria també pensava en la universitat o en formació professional, només un petit percentatge es plantejava no continuar estudiant. Algunes manifestava poder millorar en els seus resultats acadèmics, però per això necessitaria classes de reforç i no s'ho podia permetre.

èmfasi en la realitat que l'alumnat del centre, viu dins d'aquests; en tant que institució que més coneixen dins del sistema educatiu.

Un tema que va sorgir entre les alumnes dels tres centres, va ser la qüestió de l'aprenentatge que elles obtenien en relacionar-se dins de l'aula amb els companys/es amb diferents bagatges culturals, migratoris i/o religiosos. Un aprenentatge, manifestaven la majoria, que poques vegades es donava entre alumnat "autòcton" o amb el mateix professorat. L'alumnat de Mataró compartia que a les classes de socials *"fatal"*, no aprenien res i tenien la sensació que hi havia qüestions en les quals no es profunditzava gaire. El mateix afirmaven les alumnes de Vic, que consideraven que a història faltava la història negra⁵⁶, com ara temes sobre l'esclavitud; qüestions dels quals una d'elles comentava que havia après a través de vídeos de TikTok. En la mateixa línia, les alumnes de Terrassa

⁵⁶ Les alumnes de Mataró, van comentar que van aprendre el significat de "black friday" perquè el professor d'educació cívica els hi va explicar, però no ho van fer en cap altre assignatura.

i Mataró es queixaven, que no se'ls explicava la realitat fora del centre; una de les alumnes de Terrassa va dir:

"Si no te explican cómo es la realidad fuera de la escuela, cuando sales de la escuela y te toca vivir esa realidad... ¿qué pasa? Chocas, es todo más duro."

En general, vam observar, que tret dels companys amb qui compartien aquesta categoria de migrant, veien que encara s'havia de fer molta feina per conscienciar a la resta de persones, no pròximes a les seves realitats. Manifestaven cert escepticisme, sobre aquesta qüestió, i tenien la sensació que des del centre no es feia res; veien un cert desinterès i abandonament respecte a aquestes qüestions. Una de les alumnes de Mataró, comentava que des del centre s'havien fet tallers de sensibilització, però que només havien assistit alumnes que ja sabien sobre el tema, i que a més s'havien impartit durant les estones del pati.

Com no sentir escepticisme, si el mateix alumnat havia viscut, i recordava experiències, plenes de missatges discriminatoris i

racistes? Una de les exalumnes de Mataró, recorda que durant el batxillerat una professora en una classe va deixar anar el següent comentari: "*es como invitar a un negro a una merienda*" volen dir que com que mengen molt, el menjar s'acabaria abans, o "que com es suposa que tenen molta gana, s'ho menjaran tot" explica. Cert, diu l'alumna, que després la professora es va adonar del comentari que va fer, i va demanar disculpes. Però l'alumna es pregunta, si en el cas que ella no hagués estat a classe, s'hauria adonat la professora de què havia dit?

Així mateix, l'alumnat de Terrassa, també recordava que una vegada a Port Aventura, una professora de català que portava hijab, no la van deixar pujar a les atraccions amb el hijab, i que la resta de professorat no va dir ni fer res al respecte.

4.5.3 Quin paper hi juga el professorat?

Pel que fa al tema del paper del professorat, es va observar que es repetia molt, tant entre les alumnes que ja havien finalitzat l'ESO com les que encara l'estaven cursant, el tema de les baixes expectatives que es tenia sobre elles. Tot i això, al mateix temps que compartien aquesta sensació, destacaven

que no ho sentien amb tot el professorat, i que hi havia alguns que havien sigut -i eren- un suport per tirar endavant i creien en les seves capacitats. Així com la confiança que tenien amb el professorat depenia molt amb quin professor/a es tractava; fent referència que hi havia professorat que els entenia més i d'altres menys, deia una alumna de Terrassa.

Durant el grup focal de Terrassa, un alumne va compartir cap al final de la sessió, que el fet d'haver arribat feia poc i que no dominés la llengua (feia un any que havia arribat), no significava que no tenia les capacitats suficients; una mirada cap a ell que semblava que li creava frustració i li feia ràbia. Entre les alumnes de Vic, durant la dinàmica del grup focal, una de les professores del centre que estava durant la dinàmica, va manifestar la seva sorpresa per la capacitat de debat que una de les alumnes havia mostrat, i que ella no s'hauria imaginat mai. A Mataró, totes les alumnes, van compartir que sentien de forma força repetitiva per part del professorat – cap a elles i altres companyes –, que no eren capaces de superar els cursos que estaven realitzant, o que volien realitzar en un futur: "No

dejan que la gente lo intente. Te quitan las ganas", manifestava una d'elles. Que més endavant, continuava dient, que el seu tutor, no l'escoltava, ni mostrava interès per ella quan faltava a classe: "*Pablo*⁵⁷ *no nos escucha, no se interesa cuando no voy*". En la mateixa línia, les mateixes alumnes de Mataró, comentaven el cas d'una companya del centre que en aquells moments estava cursant un PFI. No entenien per què aquella alumna estava allà: "*Ella trabajaba en equipo y hacia las cosas*", deia una d'elles.

Una de les alumnes de Mataró va compartir que aquest discurs negatiu, sobre les seves capacitats i el seu futur acadèmic, ja l'havia escoltat a 5é i 6é de primària:

*"Ya me decían que no llegaría a nada.
Pero yo quiero hacer bachillerato e ir a
la Universidad."*

Una altra, de les exalumnes, comentava que ella havia vist com alguns professors tenien una ment "tancada" i no sabien sortir

57 Nom fictici del professor, per preservar l'anonimat.

d'allà, cosa que impedia donar suport i animar a l'alumnat. Ella recorda que sabia defensar-se i per això va tirar endavant. I deia, una altra de les exalumnes de Terrassa, que si ella no hagués tingut molt clar que volia fer dret, creu que no ho hauria pogut aconseguir.

4.5.4 Quin paper hi juguen les famílies?

Vam observar que totes les alumnes, i exalumnes, coincidien que les seves famílies mostraven interès pels seus estudis, i volien que els seus fills/es continuessin formant-se. Tot i això, algunes de les exalumnes coincidien també que les famílies, havien de demostrar que estan allà per acompanyar-te. Han d'animar els i les joves, i han de ser un referent pels seus fills/es. I com a persones adultes, tenen la responsabilitat de buscar una solució als problemes que es presentin. També es mostraven força crítiques perquè moltes famílies no donen el suport suficient als seus fills/es, i enfocaven molt el futur en la necessitat de treballar, i explicava una d'elles:

"Se enfocan mucho en mantener a sus hijos, pero no en la educación, y eso

no debería de ser así. Pero no todos son así. Y es verdad que la necesidad te mete en un bucle 'tengo que trabajar, tengo que trabajar' y te olvidas de lo más importante".

Tanmateix, van comentar que el fet que a vegades es donés més importància a que els seus fills treballessin, en part era perquè moltes d'elles necessitaven comptar amb algun sou més, degut a la seva precària situació econòmica.

4.5.5 Quin paper hi té l'alumnat?

Aquesta qüestió de l'aprenentatge entre els seus companys/es, que vam observar, feia que l'alumnat tingués un sentiment de comunitat i de benestar dins del centre. Inclús, les alumnes de Vic, afirmaven estar contentes amb el centre, sobretot quan parlaven amb amics i amigues d'altres instituts de la zona, que no podien afirmar que comptaven amb el mateix ambient dins de classe. Una unitat i companyerisme, es va poder apreciar durant les observacions a les aules, sobretot a Mataró i a Vic; i que més enllà de les experiències que podien viure i sentir de discriminació dins d'aquest, sentien que estaven a gust.

4.5.6 Què hi caldria fer?

Entre les alumnes dels tres centres, vam poder observar diverses demandes que es repetien. Per una banda, moltes van parlar de la necessitat que veien en que el centre pogués oferir més espais de conversa, on l'alumnat pogués compartir visions, i coneixements sobre les seves identitats culturals. També van comentar, a Terrassa que els hi agradaria poder disposar de més idiomes per aprendre, com ara italià, alemany, etc.

D'altra banda, les alumnes de Mataró, comentaven que el centre s'hauria de decorar tenint en compte les cultures de l'alumnat, per així poder aprendre més de les diverses cultures que hi havia. Així mateix, consideraven que les hores d'educació cívica que feien eren insuficients, i creien necessari poder dedicar més hores a aquesta assignatura.

4.5.7 Particularitats territorials

Amb aquest grup d'informants, no es va poder observar cap tipus de particularitat territorial a destacar. I vam observar que comparteixen la majoria de les experiències, tot i viure, en aquest cas, en diferents territoris catalans.

Al mateix temps, un tret important a destacar entre les joves, és la seguretat i fermesa amb la que parlen i es presenten. Vam poder observar com totes elles, compartien un sentiment de pertinença, el qual mostraven amb orgull, i reivindicaven. Tant les alumnes de Vic com les de Mataró, van compartir com veien que algunes de les seves costums eren més acceptades que d'altres. Eren el cas de les trenes al cabell o l'ús extens del *Baya*⁵⁸, que havien apreciat que últimament feien servir moltes noies sense saber-ne el significat.

⁵⁸ El Baya és un conjunt o un collaret de perles que fan servir les dones africanes com accessori per adornar la seva cintura.

CONCLUSIONS

Aquesta aproximació etnogràfica ens ha permès veure només una part de la problemàtica. Un qüestió, que més enllà de qüestions de gènere o sexe, el que ens mostra són tot un conjunt de problemàtiques socials i estructurals que interfereixen en el recorregut acadèmic dels joves d'origen migrant, en aquest cas sudsaharià. El propòsit principal de l'estudi era esbrinar quines causes i interferències d'abandonament existien en el recorregut escolar de les dones joves d'origen senegambià a Catalunya que puguin vulnerar el seu dret a una educació de qualitat i lliure de qualsevol tipus de violència (econòmica, social, cultural, etc.). L'objectiu -dins del projecte general- és que la recerca també pogués servir per a trobar possibles denominadors comuns amb les causes d'abandonament escolar de les noies a la regió de Kolda (Senegal) on només el 35% acaben els estudis de secundària.

Aquesta premissa, conèixer les causes dels abandonaments escolars de les noies de famílies senegambiana, des d'un inici ens va plantejar problemes; ja que la realitat que teníem davant nostra ens estava mostrant una problemàtica molt diferent. L'abandonament escolar és molt més preocupant i pronunciat entre els joves d'aquest origen i no pas entre les noies. Unes dades reflectides estadísticament⁵⁹, i que la mateixa comunitat va expressar amb preocupació des d'un primer moment. De fet, el professorat considerava en molts casos, a les noies més “*capaces de tirar endavant*” amb els seus estudis, que no pas als nois.

Aquestes dades no s'allunyen gaire de la realitat del nostre context. Independentment de si es tracta d'alumnat amb bagatge migratori o no, les estadístiques ens mostren que, de forma generalitzada, hi ha molt menys abandonament escolar prematur entre les noies que no pas entre els nois. I ja no només tenint en compte aquestes evidències, al parlar amb el mateix professorat vam observar que la mirada, i la preocupació, que sentien cap a la continuïtat de les noies no era tan gran com la que podien sentir cap els nois. Com van

⁵⁹ Bayona-i-Carrasco, Domingo i Menacho (2020)

afirmar algunes professores de Vic, les noies van fent i semblen estar més predisposades a seguir els seus estudis, tot i això, vam poder observar també una certa mirada negativa en quant a la realització de certs estudis superiors d'aquestes.

Sobre la constatació de què les alumnes mostren més interès i segueixen els estudis postobligatoris més que els alumnes, podem apuntar alguns factors que incideixen en aquesta situació.

Per les dones, i en concret les d'origen estranger o amb bagatge migratori familiar, els estudis són una via de futur per a no repetir les limitacions professionals i econòmiques de les seves mares. «Jo vull que la meva filla estudiï perquè no hagi que netejar escales com jo». En canvi, els nois volen treballar tot just després dels estudis obligatoris per la possibilitat de guanyar diners i progressar en l'àmbit laboral.

A Catalunya i Espanya hi ha una desigualtat de gènere entre la població d'origen estranger pel que fa a la promoció laboral⁶⁰. Els sectors i llocs de treball que ocupen les dones d'origen migrant se situen en l'àmbit de les cures: residències de gent gran, servei domèstic; o de sectors precaris: neteja, hostaleria, supermercats. Sectors on les possibilitats d'ascens professional o de generar una iniciativa d'emprenedoria són molt limitades. A més, són les dones, locals i d'origen migrant, les que assumeixen la cura de la mateixa família i de la seva casa (conciliació familiar complicada treballant de nit).

En relació amb les dones amb bagatge migratori propi o familiar, s'entrecreuen diferents eixos de discriminació i violència. Econòmic, les dones estrangeres cobren menys i pateixen més atur⁶¹. Cultural, que, en el cas de les noies d'origen sud-saharià, es manifesta en diferents discriminacions pel color de la pell, o l'aspecte físic com el cabell afro⁶². A Catalunya diverses escriptores-activistes africanes com Desiré

60 Campanya 2019 ECAS (Entitats Catalanes d'Acció Social)
<https://acciosocial.org/campanya-mujeresin-contra-la-discriminacio-laboral-dones-migrants/>

61 Campanya ACCEM sobre situació laboral dones immigrades.
<https://xarxanet.org/social/noticies/acem-llenca-una-campanya-sensibilitzar-sobre-la-discriminacio-laboral-de-les-dones>

62 A Estats Units ha esdevingut un Dret Civil <https://elpais.com/especiales/2020/el-pelo-afro-como-derecho-civil-en-estados-unidos/>

Bela-Lobedde⁶³ han denunciat la percepció racista del cabell afro i com afecta les dones negroafricanes. Aquestes dones també pateixen violència racista i religiosa -islamofòbia- i de vegades són discriminades en el treball per les seves creences, com l'obligació de treure's el hijab per treballar a dones musulmanes, el que significa una vulneració dels seus drets laborals i religiosos. Hi ha dones que no cerquen feina perquè temen que els obligaran a treure's el hijab. Cal tenir present que la majoria de dones del Senegal i Gàmbia són musulmanes.

En canvi, els sectors on laboren els homes d'origen migrant com la construcció, tallers, distribució-transport, són sectors on és més fàcil l'ascens professional, començar de peó i arribar a ser capatàs, o especialitzar-se. I també és més senzilla l'autoocupació, obrir petites empreses de construcció, tallers d'automoció, compra de vehicle propi pel transport... La consideració que els homes han de ser els proveïdors dels recursos necessaris per al manteniment de la família també podria incidir en la seva adhesió més primerenca al món laboral i el conseqüent abandó dels estudis.

També podem concloure que el sistema educatiu i el seu funcionament incideixen en l'abandonament prematur dels estudis per part d'algunes noies. Algunes de les entrevistades i que ja havien finalitzat la secundària obligatòria, coincidien amb que recorden haver rebut per part d'algun professorat recolzament per continuar amb la seva formació, i en la importància que per a elles havia tingut aquest suport. Les que encara es trobaven cursant la secundària manifestaven el contrari. Compartien sentir unes baixes expectatives, per part de la majoria del professorat, sobre les seves "capacitats" per superar els cursos que estaven realitzant, o que volien realitzar en un futur. Així com poc interès cap a elles. En la mateixa línia, les famílies i persones promotores de la CASC, manifestaven sentir també aquesta falta d'interès per part d'alguns professors. I al mateix temps, una manca d'ajuda i motivació cap a l'alumnat sudsaharià -sobretot cap als nois, però també cap a les noies-, i una certa tendència a guiar-les cap a itineraris de formació professional. Predisposició per part del professorat, que sembla que és molt comú quan es tracta d'alumnat d'origen migrant, que solen estar sobrerrepresentats en grups de baix rendiment.

63 <https://www.desireebela.com/>

Aquesta queixa, per part de les famílies i de les promotores de la comunitat, guarda al mateix temps molta relació amb les expectatives que aquestes mateixes tenen sobre les joves de la comunitat. Unes expectatives que venen determinades per una certa projecció personal dels propis progenitors, perquè veuen en l'educació una possibilitat de mobilitat social.

Malgrat ser conscients d'aquestes baixes expectatives cap a elles – o precisament per això- algunes noies manifesten tenir confiança en si mateixes i en les seves capacitats i s'esforcen per demostrar-les. Però, encara que aconsegueixen superar el handicap de les baixes expectatives i desencantament, es troben amb totes les altres interferències o violències que, de tota manera sovint els impedeix el pas a la universitat⁶⁴.

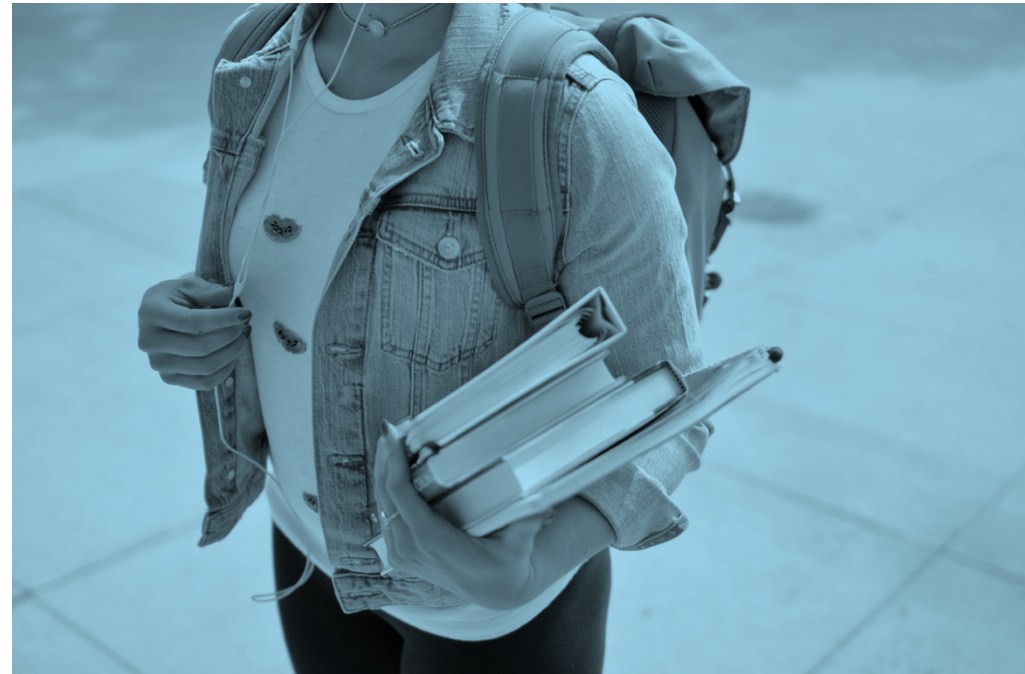
Tan pel que fa als fills com a les filles, una de les preocupacions que expressaven les famílies, guardava relació amb la falta de recursos tant materials com econòmics, per poder proporcionar un acompanyament educatiu adequat. Una manca de recursos que arrel de la Covid-19 s'ha vist més pronunciada amb l'alta

demanda de realització de deures i comunicacions a través de plataformes digitals. Comunicacions, que el professorat saturat i sobrecarregat, ha de realitzar via telefònica moltes vegades, ja que moltes famílies a part de no tenir els mitjans digitals tampoc saben fer un bon ús d'aquests.

Aquest estudi ens mostra la complexitat de les problemàtiques socials i estructurals que interfereixen en el dret a gaudir d'una educació de qualitat i sense violències de les noies d'origen senegambià . Però també ens mostra la necessitat de (re)pensar els centres educatius, Maartens i Masschelein (2014, p. 3) parlen de la necessitat de tornar a (re)construir les escoles - en tant que espais -, que ofereixen temps als joves per abandonar el seu entorn, per alçar-se sobre si mateixos i renovar el món; per canviar-lo de manera imprevisible. D'aquesta manera, l'alumnat podrà desprendre's de totes les pors, del rancor, la insatisfacció, de l'amenaça d'un futur imminent (Pennac, 2008, p. 58).

64 No tenim constància de cap estudi sobre el % de joves d'origen subsaharià que accedeixen a estudis universitaris a Catalunya, però la sensació, tant entre les famílies com els joves o el professorat, és que hi ha molt pocs

Però, a més, s'ha d'insistir en la necessitat de les figures professionals que treballen dins de les escoles, com ara professorat i educadors. Figures properes als joves en el seu dia a dia, que han de prendre la iniciativa de motivar els i les joves i fer-los veure que són molt més que capaços i capaces de seguir els estudis i plantejar-se un futur amb més oportunitats professionals. Perquè en definitiva, l'escola ha de ser un espai capaç d'oferir-los l'oportunitat de trencar amb l'ordre *natural* establert. Els i les joves, no deixen de ser etiquetats i descoberts des del primer dia que arriben a un centre educatiu. Aquests/es joves, a més dels factors econòmics, socials i familiars que porten a la motxilla, viuen als centres experiències molt marcades per què, de vegades, sembla que la seva presència pertorbi l'ordre *natural* del qual parla Núñez (2005, p. 43). Etiquetes que els ubiquen, els classifiquen i els dictaminen on i que han de fer dins de la societat, i que només podrem eliminar si aconseguim abandonar els prejudicis, els estereotips, les expectatives prèvies i veure'ls com a joves que han de tenir les mateixes oportunitats de *convertir-se en estudiants* dins dels centres educatius, amb tot el seu bagatge personal, familiar i social .



RECOMANACIONS

En aquest apartat final de recomanacions seguirem l'esquema de l'enfocament EgiBDH (Enfocament de Gènere i Basat en Drets Humans) que és el paradigma central de la Cooperació Internacional.

"La cooperació catalana parteix d'una visió que supera el concepte de dret en la seva accepció únicament jurídica i aborda tant l'agenda que vincula les institucions responsables de garantir l'exercici dels drets –en la quàdruple dimensió de reconèixer, respectar, protegir i garantir- com aquella relacionada amb l'acció col·lectiva per exigir el seu exercici efectiu. Així, les prioritats poden dirigir-se a les diferents parts implicades: les institucions que són titulars d'obligacions (amb especial atenció als poders públics); per Titulars d'Obligacions (Departament d'Educació i Centre Educatius) perquè són els i les titulars dels drets (persones i col·lectius); i els i les titulars de

responsabilitats (entre els quals s'inclouen les empreses, ONGD, mitjans de comunicació, comunitats, etc.)."

Recomanacions adreçades a Titulars d'Obligacions : Departament d'Educació , Centre Educatius

- Millorar la formació i capacitació intercultural del personal docent i no docent dels centres educatius. Aquesta formació inclou coneixement de les societats d'origen de les famílies i els processos migratoris. Així com l'educació antiracista que forma part de la Pedagogia Intercultural.
- Incorporar al currículum acadèmic aspectes de la història de l'Àfrica Negra, els vincles entre Europa, Catalunya en especial amb Àfrica Negra. Els processos migratoris com factors de construcció de Catalunya i la memòria dels darrers fenòmens migratoris viscuts per Catalunya com a mitjà d'inclusió i cohesió social. Aquesta incorporació beneficiaria al conjunt de l'alumnat. El que queda demostrat és que els tallers puntuals i fora de currículum poden

reafirmar estereotips, perquè es veuen fora del cos curricular, no són estructurals i depenen de la voluntat del personal docent.

- La pedagogia intercultural connectada amb la perspectiva de gènere afavoriria el canvi necessari en la visió que manifesta part del personal docent sobre les alumnes de famílies d'origen familiar sudsaharià. Per exemple projectar la idea de que no podran fer batxillerat i universitat, i recomanar-los sobretot que facin itineraris de formació professional.
- Millorar la relació i coneixement de l'entorn del centres. En aquí el model de Comunitat d'Aprenentatge, malauradament a tota Catalunya oficialment només hi ha un Institut que ho apliqui: IES Serra Miramar a Valls.
- Potenciar i millorar la comunicació/relació entre centres educatius i famílies, incidint en la comunicació presencial i no basada en la comunicació virtual (online). Per exemple organitzant trobades grupals entre centres educatius i famílies a principi i final de curs.

- Si hi ha dificultats de comprensió lingüística per part d'un membre de la família recórrer a intèrprets traductors/es en llengües africanes o oficials en els seus estats d'origen. Tenint present que la professional intèrpret hauria de tenir coneixements de les societats d'origen.
- Per part dels centres educatius, i dels docents, prendre iniciativa en felicitar a l'alumnat i les seves famílies aquelles festivitats importants per ells i elles. Una iniciativa que l'activista Safia El Aaddam, coneguda com a *@hijadeinmigrantes*, va iniciar durant el curs passat reivindicant la necessitat de reconeixement cultural de l'alumnat migrant dins de les aules.

Recomanacions adreçades a Titulars de responsabilitats: entitats com AFAs, CASC, Famílies

- Reforçar el paper d'informadors i orientadors de la figura dels promotors/es educatius de la CASC.

- Organització de recursos educatius per facilitar l'acompanyament educatiu de l'alumnat per a les famílies que no disposin d'aquest: iniciatives de classes de reforç, assessorament educatiu, etc.
- Potenciar el paper d'associacions africanes i africanistes en els centres per trencar la visió estereotipada i esbiaixada de les societats africanes i incorporar continguts del currículum.

- Promoure el paper de referents de la comunitat o d'antigues alumnes que han fet estudis universitaris, que siguin conegudes pel conjunt del personal docent i alumnat. Així serien un exemple per les alumnes d'origen familiar sudsaarià i afavoriria trencar amb estereotips sobre les dones d'origen negroafricà.
- Facilitar l'entrada a totes les famílies en la participació a les AFA's, així com, animar a les famílies a implicar-se en aquestes dins de les seves possibilitats i limitacions temporals.
- Donar a conèixer els drets de totes les famílies a reivindicar i denunciar aquelles injustícies que visquin.



Adreçades als Titulars de Drets: les alumnes (com afavorir el reconeixement i exercici dels seus Drets)

- Potenciar el dret de les joves a seguir estudis postobligatoris, no només graus, sinó fer el batxillerat i la universitat.
- Promoure vies i mitjans d'expressió de les joves tant en la comunicació amb el personal docent com amb la resta de companys/es.
- En el cas de joves de tradicions religioses no catòliques, respectar els seus drets religiosos i tenir en compte les grans festivitats a l'hora de programar exàmens i altres, tal i com es fa amb les festivitats catòliques.
- Promoure més iniciatives pel reconeixement cultural.
- Promoure i donar visibilitat a figures properes amb qui identificar-se.

- Crear espais d'escolta i conversa per compartir, organitzar-se i donar-se visibilitat.



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bayona-i-Carrasco, J., A. Domingo y T. Menacho. (2020) Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología* 78(1): e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>

Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A. (2021). La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 123-141, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jbayona.pdf>

Bourdieu, P. ; Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu, P. [1930-2002]. (2001). Introducción. La razón del derecho: Entre *habitus* y campo. Las formas del

capital. Capital económico, capital cultural y capital social. en *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 9-60 i 131-164.

Bourdieu, P. (1987). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. *Sociológica* (México), Vol.2, No5, 11-17.

Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*, 212-236

Carrasco, S., Narciso, L., & Bertran, M. (2015, diciembre). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, núm. 3, 76-92.

Carrasco, S., & Molins, C. (2019). Reduir l'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de l'equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d'actuació. *EMIGRA. Observatori de l'educació local. Anuari 2019*, 58-78.

Capote Lama, Nieto Calmaestra, J.A., Martín Ruiz, N. (2020). Las expectativas sobre el alumnado extranjero en un barrio periférico de Granada (España): trayectorias educativas bajo el filtro del culturalismo. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 85, 48-66, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/acapote.pdf>

Darnell M.; Planella, J. (2007). Pedagogia i etnografia: implicats i observant el terreny. en *Antropologia de l'educació. Barcelona: Editorial UOC, 41 – 71.*

Fernández-Hawrylak, M.; Heras Sevilla, D. (2018). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación (RASE) 2019, vol. 12, n.º 1*

García i Garcia, M. (2016). L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit. *Revista Catalana de Pedagogia, Vol. 10-2016, 33-45.*

Giroux, H. A. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior.* Barcelona: Herder Ed.

Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación, Vol. 15, No1, 289-300.*

Juliano, M. D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología, Vol. 33, No 4, 487-498*

Marí Ytarte, R. M. (2007) *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación.* Barcelona: Gedisa.

Narciso Pedro, L., & Carrasco Pons, S. (2017). Mariama on the move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, (43), 147-174.* <https://doi.org/10.14422/mig.i43.y2017.007>

Núñez, V. (2005) "El vínculo educativo" en *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.* Barcelona: Editorial Gedisa, 19 – 43.

Serra Salamé, C., & Paludàrias Martí, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y

trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado.
Revista de Educación, número extraordinario 2010, 283-305.

Tarabini, A. (2017). L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. (*N.º 65; Informes breus*). Fundació Jaume Bofill i Bonalletra.