



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Casas , M. (2013)
**“Jo també puc”. Els referents d’èxit poden promoure l’èxit
educatiu de l’alumnat d’origen immigrant?”**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 6: 44-70

“Jo també puc”. Els referents d'èxit poden promoure l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen immigrant?

Marta Casas Castañé¹

martacasasc@gmail.com

Resum

La imatge social negativa dels col·lectius immigrants incideix sobre la seva autoimatge i les seves expectatives i esdevé un condicionant negatiu en les seves trajectòries escolars. La figura dels “referents d'èxit” poden contribuir a millorar l'autoconcepte i les expectatives de l'alumnat de secundària, com ho corrobora la recerca feta en un institut de Salt. El contrast de les respostes de l'alumnat abans i després de les activitats posa de relleu la complexitat dels seus processos identitaris (com en la resta d'adolescents), l'existència de condicionants específics, la importància de les variables d'origen i gènere (sense arribar a ser factors determinants), i la possibilitat real de desenvolupar experiències capaces de generar canvi actitudinal en l'àmbit educatiu. Aquesta, però, és una via per millorar el seu èxit educatiu? Quines eines podem oferir a l'alumnat de secundària per millorar les seves oportunitats?

Paraules clau: Immigració, Gènere, Processos identitaris, Expectatives, Canvi actitudinal

1. Antropòloga especialitzada en immigració, gestió de la diversitat i educació intercultural, i Màster en Educació Inclusiva (UVic).

Abstract

There's a negative social image of immigrant groups that has a negative effect on their self-image, expectations, and academic achievement. Showing “successful referents” can improve self-concept and expectations of secondary school students, as the research confirms. The contrast in students' answers before and after the activities, shows the complexity of their identity processes (as the rest of the teenagers), the existence of specific conditions, the importance of gender and origin variables (but not as determinant factors), and the possibility of developing experiences that generates attitude change in educational contexts. However, is this an effective way to improve educational success? What tools can we offer to secondary students to improve their chances?

Key words: Immigration, Gender, Identity Processes, Expectations, Attitude change

Resumen

La imagen social negativa de los colectivos inmigrantes incide sobre su autoimagen y sus expectativas, y se convierte en un condicionante negativo en sus trayectorias escolares. La figura de los “referentes de éxito” puede contribuir a mejorar el autoconcepto y las expectativas del alumnado de secundaria, como lo corrobora la investigación desarrollada en un instituto de Salt. El contraste de las respuestas del alumnado antes y después de las actividades muestra la complejidad de sus procesos identitarios (como en el resto de adolescentes), la existencia de condicionantes específicos, la importancia de las variables de origen y género (sin llegar a ser factores determinantes), y la posibilidad real de desarrollar experiencias capaces de generar cambio actitudinal en el ámbito educativo. De todos modos, ¿es ésta una vía para mejorar su éxito educativo? ¿Qué herramientas podemos ofrecer al alumnado de secundaria para mejorar sus oportunidades?

Palabras-clave: Inmigración, Género, Procesos identitarios, Expectativas, Cambio actitudinal

1. Immigració, gènere i equitat

El present article es basa en la recerca² desenvolupada a l'Institut Vallvera de Salt durant el curs 2012/2013, sobre la possibilitat de modificació de la imatge social negativa de l'alumnat d'origen immigrant (i específicament de les noies musulmanes), entenent que és un condicionant negatiu en les seves trajectòries acadèmiques.

1.1. Immigració, gènere i equitat

Malgrat els esforços destinats a la “integració” de l'alumnat d'origen immigrant en els darrers anys, la incidència del fracàs escolar és superior entre aquest alumnat (Benhammou i Argemí, 2002; Ferrer, 2009, 2011; Gratacós i Ugidós, 2011). El debat sobre com lluitar des de l'educació contra les dinàmiques d'exclusió que afecten l'alumnat més vulnerable (entre ell, el d'origen immigrant), continua, doncs, vigent.

Els resultats de l'informe PISA (per utilitzar un criteri contrastat) corrobora la idea de la manca d'equitat³ en el sistema educatiu del nostre país (Ferrer, 2011:250-251): la diferència de puntuacions entre l'alumnat nascut a Catalunya i el d'origen immigrant és molt més elevada que a la resta de països estudiats i fins i tot, que a la resta de comunitats autònomes espanyoles. Per altra banda, el nivell socioeconòmic i cultural dels estudiants es mostra com una de les variables més rellevants en els resultats al PISA.

En l'àmbit educatiu, Ferrer (2004:88) assenyala l'origen social, el gènere i l'ètnia com eixos de desigualtat que incideixen sobre la segregació social en els centres escolars i la desigualtat de recursos. Subirats (2004:21-22) també assenyala com a eixos de desigualtat que incideixen sobre les situacions de vulnerabilitat social el gènere, l'ètnia o procedència/lloc de naixement i l'edat⁴.

També disposem d'una àmplia literatura que mostra la incidència del gènere en l'àmbit educatiu: des de les aportacions vinculades a la teoria de la socialització dels rols

2. Aquesta recerca es va desenvolupar com a Treball Final del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva de la UVic, UdL i UIB (presentat el juliol de 2013).

3. Prenc com a referència per a l'anàlisi de l'equitat educativa les aportacions de Ferrer (2009:86-87)

4. Essent els joves i la gent gran els grups més vulnerables socialment.

sexuals (Parsons, 1980; Kohlberg, 1972; Bem)⁵ fins als diversos models postestructuralistes. Són especialment rellevants per al tema d'aquest article els estudis que vinculen ètnia i gènere (Connolly, 1998; Mac An Ghail, 1996; Nayadk, 2001; Phoenix, 2001), gènere i classe social (Lucey, 2001; Nayak, 2003; Reay, 2002; Skeggs, 1997) o fins i tot alguns estudis monogràfics que vinculen gènere, ètnia i classe social (Archer, Pratt i Phillips, 2001; Archer i Yamashita, 2003; Ali, 2003)⁶, com a factors de desigualtat en l'àmbit educatiu.

1.2. El projecte “Referents d'èxit”

El projecte “Referents d'èxit” desenvolupat a l'IES Vallvera de Salt (Girona) durant el curs 2012/2013 va ser dissenyat en un procés de formació/assessorament desenvolupat al centre per la Fundació Jaume Bofill, l'estiu de 2012⁷. El projecte, partia d'una necessitat detectada al centre: els nois i noies d'origen immigrant pràcticament no disposaven de models de persones adultes del seu mateix origen amb trajectòries personals i professionals exitoses; d'aquí va sortir la proposta de visibilitzar-ne alguns exemples (els anomenats “referents d'èxit”) per motivar-los i conscienciar-los de la importància de continuar estudiant. El projecte va consistir en l'organització de diverses xerrades adreçades a l'alumnat de 4rt d'ESO, a càrrec de persones de diferents orígens que, havent superat les dificultats vinculades al seu entorn socioeconòmic, havien continuat estudiant i treballaven en feines socialment reconegudes.

El professorat havia identificat també que algunes alumnes musulmanes dubtaven sobre la continuïtat en els estudis, a causa de la manca de suport i de models en el seu entorn familiar i comunitari. Això va motivar la participació específicament de dones musulmanes en les xerrades.

La recerca desenvolupada va consistir en la valoració dels impactes de les activitats en l'autoconcepte i en les expectatives de l'alumnat en general, i de les alumnes musulmanes en particular, per tal de valorar el seu potencial com a eina per a l'èxit escolar.

5. Citades per Rodríguez Menéndez i Peña Calvo (2005).

6. Referències citades per Rodríguez Menéndez i Peña Calvo (2005).

7. En el marc del projecte Conciutadania Intercultural.

2. La imatge social com a factor de desigualtat: com modificar-ho?

Un dels aspectes que ha centrat el meu interès, ha estat la importància de la imatge social negativa (vinculada als prejudicis i estereotips consolidats socialment) sobre els processos de socialització de les persones de grups minoritaris i/o estigmatitzats, i molt particularment, dels infants i joves d'origen immigrant en l'àmbit educatiu.

2.1. Com afecta la imatge social negativa?

He assenyalat la incidència diferencial del fracàs escolar entre l'alumnat d'origen immigrant al nostre país. Un dels factors que incideix sobre aquesta desigualtat (més enllà dels aspectes vinculats als nivells socioeconòmics i culturals de l'alumnat d'origen immigrant, difícilment abordables des de l'aula), és la imatge social negativa generalitzada que la nostra societat té de la immigració⁸, que esdevé un element fortament condicionant de les relacions que s'estableixen en l'àmbit escolar.

Diverses aproximacions teòriques recolzen aquesta idea. D'una banda, la producció científica de la psicologia social sobre el prejudici i els seus efectes en la percepció mútua i la interacció entre els diversos grups socials (des d'Allport, 1954, fins les aportacions de Pettigrew i Tropp, 2000; Dovidio, 2005; Navas, 2005).

En aquest àmbit són especialment rellevants dues teories: la de la profecia que s'autocompleix (self-fulfilling prophecy) (Merton, 1949), segons la qual la definició a priori falsa d'una determinada situació, genera un nou comportament que fa que la falsa concepció original de la situació esdevingui vertadera⁹. I la de l'efecte Pigmalió (Rosenthal i Jacobson, 1969), centrada en l'àmbit educatiu, que mostra com les expectatives del professorat incideixen en el rendiment de l'alumnat¹⁰.

8. El darrer estudi del CEO sobre percepció de la immigració assenyalava que la majoria de la població catalana té una percepció negativa de la immigració (Garcia Garcia, 2012).

9. Aplicant aquesta teoria a un grup social, el prejudici o estigma sobre aquest grup (a priori, fals) acabaria essent assumit pel grup i esdevenint un dels seus trets propis.

10. Els docents o les persones que tenen algun poder poden actuar com Pigmalió: la seva opinió favorable o desfavorable sobre un individu o un grup incideix en l'autoconcepte que aquest interioritza.

Des de la sociologia, Rist (1999) proposa l'aplicació de la teoria de l'etiquetatge en l'àmbit educatiu, com una via per complementar i reforçar la teoria de l'efecte Pigmalión: determinades variables (grup ètnic, procedència, sexe, classe social...) influeixen sobre les expectatives del professorat, que esdevenen etiquetes que condicionen la realitat. La teoria de l'etiquetatge també explica com les expectatives sobre un mateix influeixen en el propi comportament posterior (Aronson i Carlsmith, 1962; Brock i Edelmant, 1965; Zajonc i Brinkman, 1969)¹¹.

Finalment, destaca l'aportació del matrimoni Suárez-Orozco (2003), que aporten dades sobre com la imatge social generalitzada de la immigració afecta l'autoconcepte dels infants d'origen immigrant. La seva anàlisi incorpora una dimensió més social: ja no són únicament les expectatives de la professorat les que influeixen sobre l'èxit/fracàs de l'alumnat sinó la imatge negativa generalitzada que afecta la percepció de tots els actors socials i educatius (inclosa l'autopercepció de l'alumnat d'origen immigrant). Desenvolupen el concepte d'imatge social reflectida (a partir de Winnicott, 1971, i Taylor, 1994)¹²: l'autoconcepte de l'infant es configura profundament gràcies al reflex que d'ell mateix li retornen les persones que li resulten significatives (corroborant la teoria de la profecia que s'autocompleix), i així, una imatge negativa influeix negativament en l'autoconcepte i l'autoestima.

2.2. Es pot canviar la imatge social negativa?

En l'àmbit de la psicologia social, s'ha acceptat que el prejudici social és un comportament après (i, per tant, modificable) però també hi ha hagut acord en la dificultat d'aconseguir el canvi actitudinal, com postulen les teories clàssiques¹³:

- Hipòtesi de contacte (Allport, 1954): el contacte continuat entre diversos grups socials o culturals, sempre que es donin unes condicions específiques, pot contribuir a la reducció del prejudici.
- Teoria funcionalista (Katz, 1960): les actituds estan determinades per les funcions que compleixen respecte dels altres. Així, la modificació de les actituds se-

11. Citats per Rist (1999).

12. Citats per Suárez-Orozco (2003)

13. Referències extretes de Wander Zanden (1994) i Morales et al (2007)

ria possible gràcies a processos d'aprenentatge davant de situacions de dificultats (com la necessitat d'adaptació).

- Teories de la coherència actitudinal (Osgood i Tannenbaum, 1955) i la dissonància cognitiva (Festinger, 1957): les persones tendeixen a conciliar les seves actituds conflictives, per passar d'un estat d'incoherència a un de coherència (o resoldre la dissonància cognitiva).
- Modificació de la imatge adversa, a través de la identificació afectiva i d'activitats vinculades al joc, activitats cooperatives, etc. (Klinneberg, 1976; Katz, 1960; Metzger, 1979).

Les principals teories referides en la recerca també aporten elements que permeten treballar les percepcions en l'àmbit educatiu:

- La teoria de la profecia que s'autocompleix i la de l'efecte Pigmalíó implícitament plantegen que el canvi en l'estereotip o les expectatives poden generar canvis en la realitat.
- La teoria de l'etiquetatge introdueix una dimensió més dinàmica i relacional: implica el comportament i les eleccions d'ambdues parts (professorat i alumnat) i, per tant, planteja la possibilitat d'incidir tant en les expectatives del professorat com en la resposta de l'alumnat a aquestes.
- La teoria de la imatge social reflectida també analitza diverses respostes possibles davant els reflexos socials negatius.

S'introdueix una dimensió que justifica la perspectiva d'acció de la recerca: la capacitat de resposta i de resistència de l'individu estigmatitzat a la seva imatge social negativa, i la incidència positiva de determinats elements de suport en el seu procés de construcció identitària. Així, en la recerca no m'he centrat en la modificació de les expectatives del professorat¹⁴, sinó en la introducció de nous inputs que permetin a l'alumnat construir el seu auto-concepte a partir d'una imatge més positiva de les persones immigrades (els referents d'èxit).

14. Aquest ha estat un aspecte descartat en l'anàlisi, per la necessitat de focalitzar en la recerca. Es tracta d'un aspecte a reprendre en una recerca més extensa.

2.3. Ben mirat, de qui parlem?

L'alumnat d'origen immigrant és un col·lectiu enormement heterogeni i amb un nivell tan gran de diversitat que, sovint, l'únic element compartit és el fet de ser fills i filles de persones que en algun moment van arribar d'algun lloc com a resultat d'un procés migratori¹⁵.

Així, parlem de nois i noies que, en primer lloc, presenten una sèrie de característiques comunes i compartides amb la resta de nois i noies d'origen autòcton (edat, gènere, condicionants socioeconòmics, etc.). Una d'aquestes característiques compartides per tots els nois i noies adolescents és la importància dels seus processos de construcció identitària.

La identitat està constituïda per pertinences identitàries múltiples que s'articulen de diferents maneres en funció del context (Maalouf, 1999): cap d'elles és determinant o preval sempre per sobre les altres, sinó que la seva rellevància està molt vinculada a cada moment i a cada esdeveniment vital. Els i les adolescents no tenen una identitat fixa i inamovible (de fet, ni tan sols els adults), sinó en construcció, com si es tractés d'un work-in-progress (Comas, Molina i Tolsanas, 2008), o en paraules de Martucelli (2002) indeterminació identitària.

El procés de construcció identitària dels i les adolescents d'origen immigrant, és fonamentalment el mateix que el de la resta, però pot presentar algunes especificitats relacionades amb la diversitat dels referents culturals que han tingut en els seus processos de socialització¹⁶: simplificants, l'entorn familiar i l'entorn escolar i social. Aquesta contraposició potencial entre els referents culturals pot suposar tensions i conflictes afegits en el procés de construcció de la identitat individual.

L'antropologia s'ha encarregat de rebatre les teories deterministes que estableixen que les cultures determinen els comportaments i els processos d'aquests infants i joves, o les teories essencialistes que assenyalen un xoc cultural irresoluble entre la cultura d'origen i la cultura d'acollida (Wolf, 1994; Delgado, 1998). Els conflictes entre els referents cultu-

15. Casas, 2003.

16. Hi ha altres qüestions que poden incidir sobre aquestes especificitats i que aquí no tractem, com l'experiència migratòria o les regulacions d'estrangeria.

als diversos existeix, però les persones som capaces d'integrar-los i construir més o menys positivament les nostres identitats individuals sobre aquests, resultant-ne identitats que s'han anomenat mestisses, híbrides, transculturals, ambivalents... (Ålund, 1999; Stolcke et al., 2009; Martí, 2010; Rodríguez-García, 2010).

Més enllà dels processos identitaris individuals, s'han desenvolupat diversos models que analitzen possibles patrons o estratègies de construcció identitària entre els infants i joves d'origen immigrant. Comas, Molina i Tolsanas (2008) identifiquen tres patrons diferenciats¹⁷:

- Patró d'aculturació – mobilitat social ascendent: model clàssic d'assimilació lineal (la família immigrada s'assenta inicialment en un entorn social precari i va progressant). S'identifica amb el patró de fugida ètnica: "s'abandona" la cultura d'origen per assumir nous referents culturals (propis de la societat dominant).
- Patró d'aculturació – mobilitat social descendent: model anterior, però en sentit invers. S'hi vincula un patró de construcció identitària d'oposició: l'ètnicitat es viu com una imposició externa estigmatitzada que s'acaba interioritzant i reproduint (en la línia de la profecia que s'autocompleix).
- Patró d'aculturació selectiva – mobilitat social ascendent: manteniment o recuperació de determinats capitals socials i culturals d'origen. S'identifica amb un patró de construcció identitària bicultural, en la línia de l'acomodació sense assimilació¹⁸.

La imatge social negativa dels col·lectius immigrants al nostre país, i especialment dels col·lectius musulmà i magrebí (islamofòbia) (Amnistia Internacional, 2012; Zapata-Barrero, 2012) influeixen necessàriament sobre aquests processos identitaris.

El gènere també té un paper rellevant. S'han observat pautes habituals en els processos identitaris de les noies immigrades (Benhammou, 2003; Casas, 2003; Torrabadella i Tejero, 2005), que tendeixen a utilitzar estratègies d'adaptació i negociació entre els va-

17. A partir de Portes i Zhou (1993)

18. Segons el terme de Gibson, citat per Comas, Molina i Tolsanas (2008:21)

lors tradicionals rebuts en el si de la família i els que reben a través de l'entorn social. En el cas concret de les noies musulmanes (i més específicament les magribines), es destaca especialment el pes de l'entorn comunitari i el control social com a elements rellevants (Torradella i Tejero, 2005; Carbonell, 2006).

3. Treball de camp a l'IES Vallvera

La recerca va ser dissenyada com una investigació avaluativa, des d'una perspectiva crítica¹⁹, dels impactes de les activitats del projecte “Referents d'èxit” sobre les percepcions i expectatives de l'alumnat.

La recerca es va fer entorn de 4 xerrades²⁰ de persones d'origen immigrant amb trajectòries professionals exitoses, del projecte “Referents d'èxit”: Eddy Kelele: (fotògraf professional), Ikram El Fatimy (infermera a l'Institut Català d'Oncologia), Ari Pueyo (coneguda rapera) i Toucha Diyaf²¹ (responsable del departament de comptabilitat d'una empresa multinacional).

La fase prèvia va constar de la construcció del marc teòric i els instruments metodològics de la recerca, el suport al disseny i desenvolupament de les activitats. El seguiment i valoració del procés es va fer coordinadament amb el professorat. Finalment, es va fer un retorn al centre dels principals resultats de la recerca.

3.1. Recollida de dades

El principal instrument de recollida de dades va ser un qüestionari²² dissenyat per identificar variacions en les respostes abans i després de les activitats²³, en relació a diverses categories d'anàlisi considerades rellevants per a la recerca: elements identificatius, expec-

19. Serrano, Ato i Amorós (2005)

20. Desenvolupades durant el segon trimestre del curs 2012/2013.

21. Es va incorporar expressament una persona que portés vel per visibilitzar el perfil d'una persona amb una opció religiosa definida (com algunes de les alumnes).

22. Els qüestionaris van ser contrastats a diversos nivells: acadèmic (amb el Dr. Jordi Collet de la UVic i el Dr. Xavier Besalú de la UdG), amb alguns alumnes d'ESO d'un altre centre, i amb l'equip de tutors de 4rt de l'IES Vallvera. Veure el detall en l'annex metodològic.

23. Els qüestionaris es van passar en dues ocasions: la setmana abans de la primera xerrada, i la següent a l'última.

tatives de futur, condicionants negatius (barreres) i positius (facilitadors) i suports/referents. El segon qüestionari afegia una pregunta de valoració de les xerrades (es convidava a fer una petita redacció a partir d'unes preguntes-pauta).

També es van recollir observacions durant el desenvolupament de les activitats (mitjançant diari de camp) i es va realitzar una sessió de contrast²⁴. En aquesta sessió hi van participar 10 noies de diferents orígens; es van repetir les preguntes de valoració del qüestionari i es va deixar espai per a la discussió sobre alguns dels temes que van aparèixer, per tal de contrastar les dades obtingudes en el qüestionari.

La recollida de dades es va fer dins l'horari escolar, durant les sessions de tutoria. Totes les dades recollides es van analitzar amb un model d'anàlisi d'elaboració pròpia.

3.2. Mostra de la recerca

La mostra de la recerca va estar constituïda per 72 alumnes de 4rt d'ESO. No es va fer cap selecció prèvia de l'alumnat; l'únic criteri per participar en la recollida de dades va ser l'assistència a classe en el moment de la recollida²⁵.

La distribució de la mostra en funció de les variables d'origen, gènere i grup²⁶ és la següent:

Taula 1

	Distribució per origen				TOTALS	Distribució per sexe			
	Immigrat		Autòcton			Noies		Nois	
4rt A	7	27%	19	73%	26	15	57%	11	43%
4rt B	8	40%	12	60%	20	11	55%	9	45%
4rt C	19	90%	2	10%	21	9	43%	12	57%
4rt D	4	80%	1	20%	5	0	0%	5	100%
	38		34		72	35		37	

Font: elaboració pròpia

24. La setmana posterior a la darrera xerrada, després de passar el segon qüestionari.

25. Aquest ha estat un dels condicionants de la recerca: la variació en la mostra entre el primer i el segon qüestionari (sobretot en el grup D) no permet la identificació dels impactes en alguns alumnes.

26. La referència al grup es considera significativa perquè el centre organitza l'alumnat per grups de nivell (correspondència entre el grup-classe i els resultats acadèmics). Aquesta, però, no ha estat una qüestió específicament analitzada en la recerca per no disposar de suficients dades.

Els països/zones d'origen d'alumnat d'origen immigrant són: Àfrica (fonamentalment Senegal i Gàmbia, 7 noies i 5 nois), Marroc (7 noies i 4 nois), Llatinoamèrica (4 noies i 6 nois) i Àsia (1 noia i 1 noi)

Finalment, en aquesta mostra, s'identifiquen com a musulmanes²⁷ 13 noies: 6 d'origen marroquí (3 amb vel), i 7 d'origen senegambià (2 amb vel)

4. Jo també puc?

4.1. Anàlisi dels resultats

Els resultats de la recerca permeten identificar variacions en les respostes als qüestionaris abans i després de les xerrades (que prenem com a indicadors d'impacte de les activitats). Es tracta d'indicadors modestos, però rellevants:

- El més generalitzat, un canvi de matís en l'expressió de les expectatives professionals després de les xerrades: una major determinació en la resposta i l'aparició dels missatges recurrents dels referents d'èxit (valor de l'esforç, importància dels estudis, motivació com a element clau), com s'observa en els següents exemples:

27. No s'ha tingut en compte únicament l'opció religiosa manifesta de les noies (no s'ha demanat específicament, per tant, només és observable en les que porten vel o s'hi refereixen específicament en els qüestionaris), sinó sobretot la possible adscripció religiosa en funció de l'origen familiar (procedents d'entorns de majoria musulmana: Marroc, Senegal i Gàmbia), entenent que aquest és un criteri utilitzat socialment.

28. Els subjectes s'identifiquen amb el següent codi: número d'identificació; sexe (D/H); grup-classe (A, B, C, D); origen immigrant si s'escau (I); noies musulmanes que porten vel si s'escau (V).

Quadre 1

Contrast entre qüestionaris 1 i 2 (major determinació en la resposta)

[7DA]²⁸ 1. Esteticista. Perquè és el que més m'agrada / 2. Esteticista. Perquè és el que vull fer.

[9DAI] 1. Crec que seré policia. Perquè la carrera de psicologia és molt llarga i potser no l'acabaria. / 2. Policia. Perquè si m'ho proposo i ho faig amb ganes puc aconseguir-ho.

[21DA] 1. No ho sé / 2. Al futur estudiaré criminologia, després d'això ja es veurà el què faré. Perquè és una cosa que sempre he volgut fer i ho faré.

[30DBI] 1. Empresària econòmica perquè m'agraden les mates / 2. Empresarial, perquè posaré ganes d'ara en endavant per poder-me treure l'ESO: sense cap problema.

Aparició de missatges recurrents (2n qüestionari)

[24DBI] No sé, intentaré estudiar el màxim per aconseguir allò que vull

[37DB] Si em poso les piles puc arribar a ser el que em proposo, però si no estudio no ho aconseguiré.

[57DCIV] M'agradaria ser secretària al futur, però depèn de com em vagin els estudis i dels gestos dels pares

- Variacions en la referència a l'origen en l'autoconcepte de l'alumnat d'origen immigrant. Tot i tractar-se d'una dada rellevant, la recerca no aporta suficient informació per a la seva anàlisi amb més profunditat.
- Variacions en la identificació de barreres i facilitadors, especialment entre les alumnes d'origen immigrant (entre elles les musulmanes): desaparició de la referència als diners com a barrera, més pes dels condicionants vinculats a la pròpia actitud, aparició de referències directes a les xerrades...
- En la valoració de les xerrades, apareixen referències explícites a l'impacte que en tingut alguns alumnes (sobretot noies, de diversos orígens).

Quadre 2

Valoració de les xerrades (aparició de missatges recurrents)

[3DAIV] (Marroc²⁹) He après que és més important del que jo em pensava estudiar per un futur.

[13DAIV] (Marroc) He après que si volem alguna cosa, hem de lluitar per ella i que si la volem de tot cor, l'aconsegurem segur. Crec que em podrà ser d'utilitat per poder plantar cara a tot el món i aconseguir allò que vull.

[16DAIV] (Marroc) Després de conèixer la Toucha, crec que no hi ha cap aspecte que em dificulti aconseguir allò que vull.

[17DAIV] (Marroc) No importa d'on ets o com ets, sinó els estudis.

[21DA] He après que si et proposes alguna cosa ho pots aconseguir. Si vols aconseguir una cosa no t'has de rendir.

D'aquests exemples se'n desprèn que les activitats han tingut un impacte (almenys a curt termini) sobre alguns dels alumnes³⁰ (de forma destacable entre algunes alumnes d'origen immigrant, i específicament les musulmanes). La reproducció del discurs sobre la importància de l'esforç, els estudis i la motivació com a factors claus d'èxit, però, generen interrogants sobre els que cal debatre en profunditat³¹.

4.2. Complexitat dels processos identitaris

La recerca posa de relleu la complexitat dels processos de construcció identitària. En totes les categories d'anàlisi podem extreure informació que mostra com els nois i noies articulen les seves identifications entorn de múltiples aspectes: l'entorn familiar, l'entorn escolar, els grups d'iguals, l'entorn comunitari...

29. S'utilitza el mateix codi identificatiu i, en aquest cas, s'afegeix la referència a l'origen.

30. No és observable, però, en tots i, fins i tot, n'hi ha alguns que assenyalen explícitament que les xerrades no els han aportat res.

31. Veure apartat 5.2.

L'anàlisi dels elements identificatius (aquells que utilitza l'alumnat per autodefinir-se) mostren alguns aspectes interessants:

- Existència de múltiples elements identificatius, presents en la major part de l'alumnat (sense correlacions evidents amb les variables analitzades d'origen i gènere) i que poden combinar-se de diferent manera en un mateix individu (contrast entre el primer i el segon qüestionari): edat, referència al lloc de residència i al centre escolar (com a entorns significatius en els processos de socialització), trets de caràcter, aficions....
- Referència a l'origen (gairebé exclusiva en l'alumnat d'origen immigrant) i a la religió (exclusivament en noies musulmanes). Aquesta referència, però també pot variar en un mateix individu en funció del moment del qüestionari, i no es correlaciona amb cap variable (ni gènere, ni país d'origen, ni opció religiosa).

Es fa palès que els i les adolescents construeixen les seves identitats entorn de pertinences múltiples, que s'articulen adquirint més o menys importància en funció del context. En relació a l'alumnat d'origen immigrant, es posa de relleu el què assenyalen els diversos autors (Comas, Molina i Tolsanas, 2008; Ålund, 1999; Torrabadella i Tejero, 2005): l'origen o la pertinença ètnica és un referent identitari significatiu.

Però, assumint la importància d'aquest llegat cultural familiar en la seva construcció identitària, no tots els alumnes hi fan referència³². Aquest fet es veu reforçat en les valoracions que fan dels ponents i en la sessió de discussió: contradient l'estereotip, els motius pels quals estableixen les seves preferències i identificacions no necessàriament es vinculen a l'origen o l'opció religiosa. Per tant, podem concloure que la pertinença ètnica o religiosa, o la identitat de gènere, tot i ser rellevants no determinen les identificacions ni preferències. El fet que s'estableixen variacions en les respostes en funció de diversos moments, pot vincular-se a la idea d'indeterminació identitària (Martucelli, 2002), o de "work-in-progress" identitari (Comas, Molina i Tolsanas, 2008).

32. La recerca no preveia l'anàlisi de les causes d'aquest tipus d'identificació i les dades obtingudes no són suficients per aventurar hipòtesis. Es tracta, malgrat tot, d'una qüestió interessant sobre la que val la pena continuar investigant.

4.3. Condicionants de l'alumnat d'origen immigrant

Les dades també posen de manifest que els processos de l'alumnat d'origen immigrant no estan necessàriament determinats pel seu origen (contradient les teories deterministes). En termes generals, i amb poques excepcions, prenent com a informació únicament les respostes a algunes de les preguntes (elements identificatius, expectatives, identificació de condicionants, referents) és pràcticament impossible identificar l'origen dels nois i noies.

Però també s'identifiquen alguns condicionants que poden tenir una incidència específica, en funció de l'origen. Vinculats als processos migratoris, destaquen:

- Referències a l'estrangeria (com a element limitador dels drets i, en conseqüència en les possibilitats d'inserció laboral) i dificultats vinculades al procés d'acollida (dificultats en l'aprenentatge de la llengua, importància dels processos d'integració...).
- Aparició de professionals (professorat) com a figures referents. Aquest fet pot estar vinculat a la pèrdua del rol d'orientadors dels pares en el context migratori (Suárez-Orozco, 2002).
- Condicionants vinculats als entorns socials precaritzats: referències explícites als diners com a barrera. La major part de les noies d'origen immigrant es mostren molt sensibles a aquesta qüestió i tenen molt clar que la situació econòmica familiar les situa en una posició de desavantatge.
- Condicionants vinculats a la pertinença a un grup minoritari (ètnic/cultural/religiós):
 - o Identificació, com a barreres, de la família i de l'entorn comunitari. Tot i que majoritàriament la família és percebuda com un referent de primer ordre i un element de suport per a l'assoliment de les expectatives (també en el cas de l'alumnat d'origen immigrant), hi ha algunes noies (musulmanes) que assenyalen el poc suport familiar i el control social del seu entorn comunitari com a possibles dificultats.

- o Aparició de referències a la imatge social negativa de la immigració i de la immigració musulmana (en les respostes d'alguns alumnes d'origen autòcton, però també d'origen immigrant):

Quadre 3

Aparició de visions estereotipades

[39DB] M'ha impactat que parlessin català tan bé; que una noia tingués vel i treballés.

[18HA] (Sorprèn) com els seus pares la van respectar, (...) i que la deixessin estudiar i treballar.

[23DA] M'ha sorprès que no semblava marroquina.

[57DCIV] (Gàmbia) ...jo era una de les persones que deia que aquí a Espanya encara que estudiessis tota la vida i que tinguis estudis no et donarien treball.

4.4. La possibilitat de canvi

La dificultat de generar canvi actitudinal obliga a ajustar les expectatives en relació als possibles impactes de l'activitat desenvolupada³³. La valoració del procés de canvi en l'autoconcepte i en les expectatives de l'alumnat, per tant, s'ha de fer en base a indicadors modestos però que poden ser significatius (comentaris, reflexions, contrast en les respostes...). Com ja he comentat, els més rellevants són :

- El canvi generalitzat en l'expressió de les seves expectatives en el qüestionari final (en el conjunt de l'alumnat): major determinació en les respostes i l'aparició de missatges recurrents en les xerrades.

- En l'alumnat d'origen immigrant i, concretament, en les noies musulmanes:

- o Petites variacions en l'aparició de l'origen i la religió a l'hora d'identificar-se. Tot i que les dades no són suficients per establir una relació causa-efecte, sí que

33. En un procés tan curt, únicament és possible identificar alguns indicadors de processos que poden cristal·litzar (o no) en canvis actitudinals.

proporcionen una base per a una anàlisi més profunda (sobretot en el cas de les noies marroquines).

- o Un canvi rellevant en el contrast de les preguntes sobre els condicionants: els diners desapareixen com a barrera (coincidint amb el missatge bàsic de les ponents, que van aconseguir estudiar treballant i sense un suport econòmic) i adquireixen un major pes els condicionants relacionats amb la pròpia actitud (coincidint també amb el missatge reiterat en les xerrades de la importància de la voluntat i l'esforç per aconseguir el què es vol).

Aquests resultats es veuen reforçats pels missatges directes dels i les alumnes sobre l'impacte de les xerrades (veure quadre 2).

5. Referents d'èxit: una eina per a la millora de l'èxit educatiu?

La recerca corrobora parcialment la hipòtesi de partida: les activitats d el projecte “Referents d'èxit” poden influir positivament en l'autoconcepte i les expectatives de l'alumnat en general, i de les alumnes musulmanes en particular. Però també genera múltiples interrogants i obre vies de recerca i de debat.

5.1. Conclusions de la recerca

Assenyalo tres conclusions principals:

- Els impactes observats s'interpreten com a indicadors de possibles processos de canvi: tot i que no comporten necessàriament un canvi d'actitud significativa a mig i llarg termini, indiquen un impacte puntual que pot originar i estimular aquest tipus de transformació més profunda. Aquesta conclusió referma una via de treball ja encetada i que s'ha valorat molt positivament en els centres educatius en els que s'ha desenvolupat. La recerca pot servir com a base per explorar noves possibilitats: el treball amb les famílies i el treball amb el conjunt del professorat.

- Queda palesa la importància del gènere i l'origen com a factors condicionants de l'autoconcepte i les expectatives, tot i que, manifestament, no es pot parlar de determinisme. La importància de la representació social del gènere i l'origen (i la religió, en el cas de les noies musulmanes), incideixen en l'autoimatge (corroborant les teories presentades de Rosenthal i Jacobson, Rist o Suárez-Orozco).
- La complexitat adolescent és un dels millors terrenys de treball per al canvi d'expectatives. L'enorme plasticitat de les persones durant l'adolescència fa possible que es donin canvis significatius en períodes breus de temps, condicionant les experiències posteriors.

La recerca també planteja interrogants que poden vincular-se a noves vies de recerca:

- Anàlisi dels elements que fan que l'origen o la pertinença ètnica esdevinguin condicionants de l'èxit educatiu.
- Anàlisi dels processos identitaris en adolescents d'origen immigrant: complexitat dels referents, pes de la cultura d'origen en els processos d'endoculturació, processos d'hibridació i mestissatge, pes de la imatge social...
- Modificació de percepcions i expectatives en l'àmbit educatiu: com impactar sobre les expectatives del professorat, vies de participació de les famílies, etc.
- Anàlisi dels biaixos adultocèntric i etnocèntric dels discursos escolars: el concepte d'èxit, el discurs sobre el valor dels estudis, valoració de les diferents actituds, condicionament del discurs de l'alumnat en els entorns escolars...

5.2. Vies obertes

Finalment, assenyalo alguns debats que poden derivar-se dels resultats de la recerca i que entenc que cal plantejar en el futur:

- **Referents d'èxit, una eina de doble tall.** El missatge bàsic de la proposta, “si vols, pots” pot tenir un efecte estimulants i reforçar l'autoconcepte, tal com demostra la recerca.

Però també pot tenir un efecte indesitjat: el fracàs escolar dels membres de minories estigmatitzades o de grups exclosos no es pot explicar per una falta de voluntat (“si no pots és perquè no vols”). Malgrat la importància de l'actitud personal en les trajectòries dels referents d'èxit, no es pot obviar el pes de factors estructurals que no depenen dels individus sinó d'elements constitutius del nostre sistema econòmic i polític, dels fracassos del nostre sistema educatiu, dels condicionants econòmics, dels condicionants de gènere, etc.

- **El risc de categorització: *immigrants*.** La categoria d'immigrant no és unívoca sinó que està sotmesa a interpretacions: qui és o no és immigrant? Fins quan es considera immigrant una persona? Fins a quin punt és rellevant l'origen familiar? Al meu parer, l'únic sentit que té incorporar aquesta variable en la recerca és que existeix una categorització social generalitzada: es considera rellevant ser o no d'origen immigrant (generalment), i això condiciona l'accés a la plena ciutadania. Aleshores, si existeix socialment, és una qüestió rellevant en la recerca. Però el fet de contemplar-la (amb totes les dificultats i febleses metodològiques que suposa) pot contribuir a legitimar la seva rellevància social.
- **Eines per a la resiliència.** Al meu parer, un dels deures de l'educació obligatòria és garantir (o almenys esforçar-s'hi fins l'últim moment) la fita d'èxit per a tot l'alumnat. Si no pot ser l'èxit acadèmic, almenys un èxit educatiu que garanteixi que el pas per l'escola i l'institut doti d'eines per afrontar la transició a la vida adulta. Crec que cal un esforç per identificar eines que puguin ser útils als adolescents que arriben al final de la seva escolarització amb situacions de desavantatge (sigui pel motiu que sigui). I un esforç per treballar amb el professorat perquè es faci conscient de la rellevància social de la seva actitud cap a aquest alumnat.

6. Bibliografia citada

- Allport, G. W. (1968; original de 1954). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Amnistía Internacional (2012). *Elección y prejuicio. Discriminación de personas musulmanas en Europa*. Madrid: Ed. Amnistía Internacional.
- Benhammou, F.; Argemí, R. (2012). “El papel esencial de la educación”. A *Cuadernos de pedagogía*, núm. 420, pp. 48-50.

- Casas, M. (Coord.) (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas, M.; Molina, E. i Tolsanas, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Barcelona/Vic: Fundació Jaume Bofill, Eumo Ed.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries
- Dovidio, J. et al. (Eds.) (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Malden M.A.: Blackwell.
- Ferrer, F. (Dir.) (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Ed. Mediterrània, Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, F. (Dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Ed. Mediterrània, Fundació Jaume Bofill.
- Garcia Garcia, N. (2012). *Percepció dels catalans sobre la immigració*. Barcelona: Centre d'Estudis d'Opinió (CEO) i Generalitat de Catalunya.
- Gratacós, P. i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Martí, J. (2009). "Identitats ambivalents a debat". A *Quaderns-E. Institut Català d'Antropologia*, núm. 15 (2). P. 68-75.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. París: Gallimard.
- Morales, J.F. et al (Coords.). (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Navas, M.S. (2005). "Actitudes de aculturación, prejuicio sutil e inmigración". A: Sabucedo et al (Comps.) (2005) *Psicología política, cultural, inmigración y comunicación social*, pp. 225-231.
- Pettigrew, T. i Tropp, L. (2000). "Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analysis findings". A: Oskam (Eds.) *Reducing prejudice and discrimination*. New Jersey: Erlbaum, pp. 93-114.
- Rist, R.C. (1999). "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado". A: Enguita, M.F. (Ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 615-629
- Rodríguez Menéndez, M^a. C. i Peña Calvo, J.V. (2005). "Identidad de genero y contexto escolar: una revisión de modelos". A *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 112, p. 165-196.
- Rodríguez-García, D. (2010). "Beyond Assimilation and Multiculturalism: A Critical Review of the Debate on Managing Diversity". *A Journal of International Migration and Integration* 11(3), p. 251-271.

- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart and Winston.
- Serrano, F.; Ato, M. i Amorós, L. (2005). “Metodología de una investigación evaluativa: proyecto EDUSI”. EDUTEC 2005: Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías. Santo Domingo (República Dominicana), del 17 al 19 de noviembre de 2005.
- Stolcke, V. et al. (2009). “Identitats ambivalents: estudi comparatiu de sistemes de classificació social”. A *Revista d'etnologia de Catalunya*, núm. 34. P.165-168.
- Suárez-Orozco, C. i Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*, Madrid: Ed. Morata.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobresa i exclusió social*. Barcelona: Fundació La Caixa, col. Estudis Socials, núm. 16.
- Torrabadella, L. i Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jame Bofill i Fundació Caixa Sabadell.
- Wander Zanden, J.W. (1994). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wolf, E.R. (1994). *Europa y la gente sin historia*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

ANNEX. Instruments metodològics

Qüestionari 1

QÜESTIONARI: JO EN EL FUTUR

1. Escriu el teu nom i explica breument qui ets

2. Què és el que més t'agradaria ser de gran o fer en el futur? Per què?

3. Ara toca de peus a terra: què creus que realment seràs de gran o faràs en el futur?
Per què?

4. Quins aspectes de tu mateix/a, del teu entorn, de la teva vida... creus que poden dificultar-te aconseguir allò que realment voldries?

5. I quins aspectes creus que poden facilitar-t'ho?

6. Què o qui penses que podria ajudar-te a aconseguir allò que vols? Per què?

Contestant a aquestes preguntes col·labores amb una recerca del Màster en Educació Inclusiva de la Universitat de Vic.

MOLTES GRÀCIES!

Questionari 2

Al questionari anterior, s'hi va afegir la següent pregunta:

7. Valora les xerrades que heu estat fent. Tingues en compte les següents qüestions (pots fer una petita redacció o contestar les preguntes):

- Què t'han semblat?
- Quina t'ha agradat més i per què?
- Hi ha alguna cosa que t'hagi sorprès? Quina? Per què?
- N'has après alguna cosa? Quina?
- Penses que poden ser-te d'utilitat? Per què?
- Digues les 3 coses que més t'han impactat.

Sessió de discussió

Van participar-hi 10 noies de 4rt, amb l'objectiu de disposar d'un contrast de les dades recollides en els questionaris. Els criteris previstos per a la selecció d'alumnes eren sexe i origen (noies d'origen immigrant). Per qüestions d'organització, finalment es va treballar amb les noies que no havien anat al viatge de final de curs (majoritàriament d'origen immigrant): 2 noies d'origen marroquí (de 4rtA, ambdues amb vel); 1 noia d'origen equatorià (4rtB); 2 noies d'origen marroquí (4rtC, sense vel); 4 noies d'origen gambià (4rtC, una d'elles amb vel); 1 noia d'origen senegalès (4rtC).

La sessió, que va ser enregistrada, es va desenvolupar de la següent manera:

- Van anotar breument en un paper la resposta a diverses preguntes:

1. Creus que les xerrades t'han estat d'utilitat?
2. Amb quin/a dels/les ponents t'has sentit més identificada?
3. Quin/a t'ha agradat més?
4. Quin és el teu somni de futur?
5. D'on és la teva família? I tu, on has nascut?

- A continuació, van fer una ronda d'intervencions contestant i comentant cadascuna de les respostes (2, 3 i 4). Es va generar un cert debat sobre els condicionants vinculats amb l'origen (i a l'adscripció religiosa) i amb el gènere.
- Finalment, vam fer una nova ronda indicant amb quin personatge o persona del seu entorn s'emmirallen i expressant el somni de cadascuna.

Model d'anàlisi

En el model d'anàlisi, les dades recollides es van analitzar tenint en compte les següents variables:

- Grup/classe (especificant alumnat d'Aula d'Acollida)
- Sexe
- Origen (autòcton/immigrat)
- País d'origen
- Identificació de les alumnes que porten vel

Les dades obtingudes dels qüestionaris es van analitzar en relació a les categories d'anàlisi establertes. En cada cas, es va observar:

- Respostes complertes (1 i 2)
- Elements rellevants utilitzats en la resposta (1 i 2)
- Identificació de contrast entre respostes 1 i 2.
- Observacions

Pel què fa a les dades obtingudes de la resta d'observacions, es van analitzar les respostes, es van identificar els elements rellevants i es van contrastar amb la resta d'informació obtinguda de cada subjecte.

Aquest model d'anàlisi va permetre:

- Identificar elements recurrents i/o rellevants en cada categoria d'anàlisi, vinculables a l'autoconcepte (relacionant-los amb les variables analitzades: gènere, origen, pertinença religiosa).
- Identificar variacions en les respostes dels subjectes abans i després de les activitats.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063