

DESIGUALDADES EN EL LOGRO EDUCATIVO DEL ALUMNADO INMIGRANTE: LA EMERGENCIA DE UN NUEVO «CLEAVAGE» SOCIAL

*Inequalities in the educational achievement of the immigrant student body:
the emergency of a new social «cleavage»*

Félix FERNÁNDEZ
Universidad de Granada

Resumen

Las prácticas educativas desarrolladas actualmente en los Centros educativos andaluces distan mucho (salvo excepciones) de poder considerarse propias del modelo intercultural que tanto nosotros como la mayor parte de los autores que han desarrollado elaboraciones teóricas sobre este tema consideran adecuado. Con la aplicación de la metodología cualitativa se ha conseguido analizar los factores de desigualdad de los escolares procedentes de familias inmigrantes económicas de origen marroquí, centrándose en un estudio de caso de un Instituto de Secundaria Obligatoria de la ciudad de Granada. La investigación se realiza a través de una metodología cualitativa con 18 entrevistas en profundidad.

Palabras Clave: Logro educativo, Andalucía, factores de desigualdad, inmigración.

Abstract:

The educational practices developed nowadays in the educational Andalusian Centers are far very much (except exceptions) of being able to be considered to be own of the intercultural model that so much we as most of the authors who have developed theoretical elaborations on this topic they consider adapted. With the application of the qualitative methodology one has managed to analyze the factors of inequality of the students proceeding economic of immigrant families of Moroccan origin, centring on a study of case of an Institute of Secondary Obligatory of the city of Granada. The investigation is realized across a qualitative methodology by 18 interviews in depth.

Keywords: educational Achievement, Andalusia, factors of inequality, immigration.

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de esta investigación es el analizar los factores de desigualdad de los escolares procedentes de familias inmigrantes económicas de origen marroquí, centrándose en el estudio de caso de un Instituto de Secundaria Obligatoria de la ciudad de Granada. En concreto, nos interesa analizar las tres formas de individualización y los tres tipos de relación que, según De Singly (2003:20) se producen en las sociedades avanzadas: «*la competencia propia del mercado, la ciudadanía propia de la política, y la relacional propia de los efectos*». Para el profesor De Singly la «*relación societaria*» es compleja, y no se puede reducir a ninguno de estos tres componentes; en su generalidad se define por dos términos complementarios, el contrato y la libertad. Ello da lugar a que en ocasiones los individuos deseen una relación social fuerte pero no quieran reducir su libertad. En esta misma línea, nos recuerda el profesor Iglesias de Ussel «*las sociedades complejas son, desde esta perspectiva, profundamente ambivalentes porque, de un lado, necesitan de la comunidad del mundo vital, pero, de otro, se basan en un orden social de individualismo institucionalizado que opera contra ellas*» (2001: 17). Es a esta ambivalencia identitaria a la que se ven sometidos estas alumnas/os en la sociedad receptora. Es decir, «*su identidad se ha formado a través de préstamos simbólicos de aquí y de allá*» (Soriano, 2008:131).

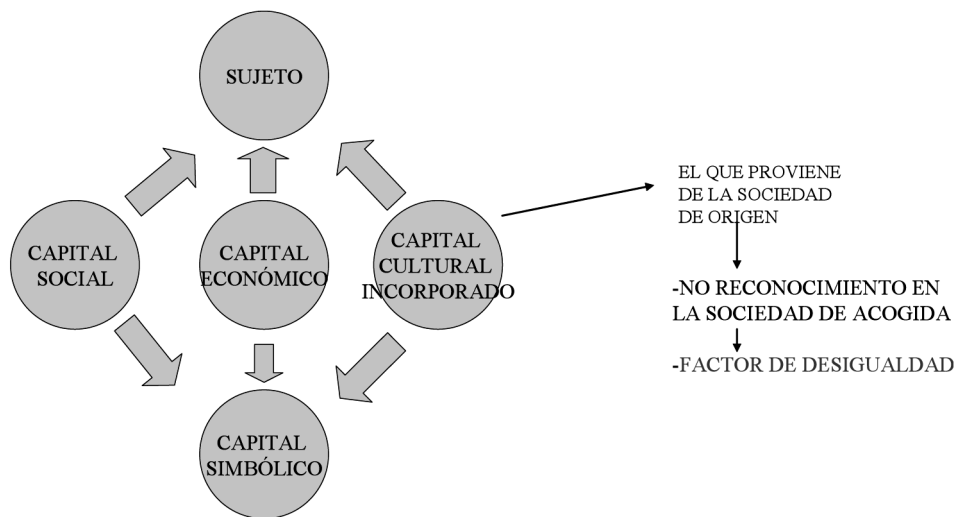
El fenómeno globalizador ha generado un creciente incremento de los flujos migratorios, especialmente hacia los países más avanzados económicamente. El peso de la población inmigrante en estas sociedades ha ido adquiriendo una relevancia cuantitativa cada vez mayor. Sin embargo, se diría que hay entre los españoles cierta hostilidad frente a las novedades. En nuestro país nos hemos dedicado durante mucho tiempo a hacer igual las cosas, a mantener el statu quo, a procurar que los hijos se parezcan lo más posible a los padres. Por eso han hablado ilustres autores de la procrastinación de pautas de conducta que se advierte en la sociedad española (Julián Marías (2002), Víctor Pérez Díaz (1993), entre otros); es decir, el vicioso hábito de aplazar las cuestiones, de dejar las cosas para mañana, de considerar los problemas con la inerte convicción de que se arreglan solos. Esto sucede también en la escuela y la educación en España, cuyo funcionamiento está en entredicho en la mayoría de ocasiones. Pues bien, la llegada a las escuelas de Andalucía de hijos e hijas de familias inmigrantes no debe convertirse en una de esas cuestiones que debamos dejar para mañana. Las desigualdades en el ámbito educativo han sido, sin lugar a dudas, un tema muy sugerente en la llamada Sociología de la educación.

La idea de las desigualdades está unida, fundamentalmente, al surgimiento de la idea de la igualdad de oportunidades educativas. A mediados de la década de los años 60, y como respuesta a la ideología funcionalista dominante en la década de los 50 que exaltaba la meritocracia como un verdadero principio rector social se realizan una serie de estudios, principalmente en Estados Unidos y el Reino Unido, que como resultante evidenciaban las enormes desigualdades educativas que existían no sólo en relación con la posición socioeconómica, sino también respecto al género (desigualdad entre hombres y mujeres), la raza y la etnia (Coleman et al,1966), «*bajo la perspectiva funcionalista, la escuela no tiene la independencia que se le supone, está en la sociedad y depende estrechamente de ella*» (Trinidad, 2005:522).

Uno de los objetivos de esta investigación radica en la importancia que tiene el origen sociocultural del niño/a (aquel que hereda de la familia) a la hora de explicar las diferencias de resultados educativos entre los hijos de inmigrantes y autóctonos. Para ello nos centraremos en las distintas formas de capital siguiendo a P. Bourdieu y como ello esta produciendo un nuevo «cleavage»¹ social. Según Bourdieu, igual que en las estructuras económicas reales, el capital de los actores obedece a la ley de acumulación: puede ser acumulado por inversión y puede por partes ser pasado por medio de herencia. Aparte de eso es posible producir ganancias por medio de una inversión de capital ventajosa. «Capital» es comprendido como equivalente a «poder» (Bourdieu 1983:184), distinguiéndose principalmente en tres variedades convertibles entre ellos: el capital económico, social y cultural. Un cuarto tipo del capital, el capital simbólico, es una forma especial a base de disponibilidad de los tres otros y del reconocimiento social que se obtiene por ellos. El capital económico comprende la propiedad de bienes, sueldo y todas las otras fuentes de ingreso (Müller 1986: 166). Es la especie de capital mejor convertible y como constituye la base para la obtención de las otras (Bourdieu 1983: 196). Por tanto, una persona en este contexto está formada por un capital económico, un capital social y un capital cultural y estos tres tipos de capitales forman el capital simbólico del sujeto. Si nos quedamos con el capital cultural incorporado que consideramos uno de los más importantes para este trabajo, podemos decir que hoy en día las personas deben tener un alto capital cultural incorporado en las sociedades complejas occidentales, para poder así estar en igualdad de oportunidades con los demás ciudadanos, es decir, el capital cultural incorporado se determina en un proceso de formación a lo largo de toda la vida. Ante los nuevos cambios que ha introducido la «movilización forzosa» de las personas de un territorio a otro, se ha producido en estos colectivos un factor que interviene en la desigualdad de los niños/as inmigrantes, el de la no existencia de un «capital incorporado» reconocido en las sociedades de acogida.

El capital cultural incorporado, el cual se constituye, aparte del «gusto» y de las «buenas maneras», también de cualidades cognitivas. Puede solamente ser adquirido por medio del proceso de socialización en familia y escuela exigiendo mucho tiempo. En ningún caso puede ser adquirido por medios de donación, intercambio o compra (Bourdieu 1983: 185, 186).

1. Aquí entendemos por «cleavage social». Al igual que existen otros «cleavages» en la sociedad española que se superponen unos con otros, a saber: «cleavage» lingüístico entre las Comunidades Autónomas donde existe un bilingüismo oficial como elemento diferenciador con el resto de Comunidades Autónomas, planteando en muchas ocasiones sentimientos encontrados; «cleavage» existente en el distinto entendimiento del concepto de territorialidad, entre las Comunidades Autónomas con reivindicaciones de territorialidades propias, que se contraponen al concepto unitario de Estado del resto de Comunidades Autónomas; «cleavage» entre monarquía/república que aparentemente se creía cerrado pero se ve que aún pervive; este nuevo «cleavage social» al que nos referimos viene a superponerse al resto y a reforzar la fractura existente entre las clases más desfavorecidas y el resto de la sociedad.

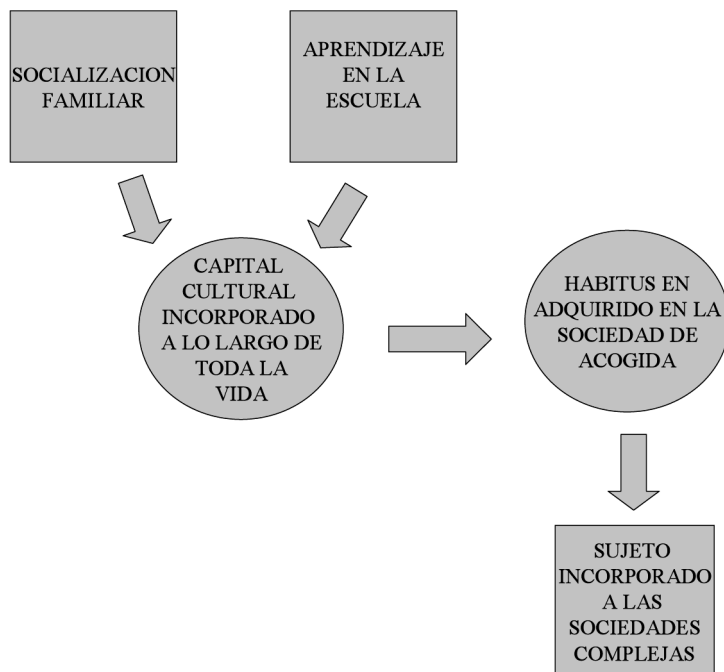


Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 1: Concepto de capital cultural incorporado como factor de desigualdad

El concepto de Bourdieu de Habitus se relaciona con el de capital cultural incorporado como el elemento para la incorporación en igualdad de oportunidades del sujeto a la sociedad, es decir, esta relación es determinante para la incorporación de los niños/as que provienen de familias inmigrantes en la sociedad de acogida.

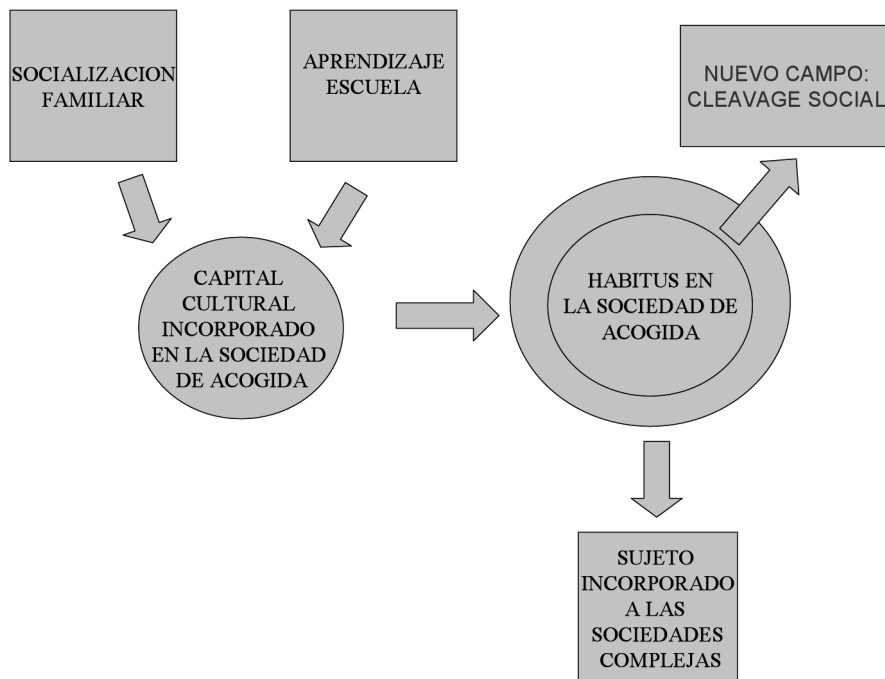
El concepto de «Habitus» lo entendemos como las estructuras sociales que se han internalizado y que se han incorporado en los individuos en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir «por medio de actividades cotidianas»; esta «posición básica» es «grabada sobre todo durante la socialización familiar...» y funciona como mediador entre la historia (individual y colectiva) y la inclusión en la sociedad del individuo. El habitus no es algo que determine la acción, «se trata más bien de un sistema de disposiciones del comportamiento relativamente estables de un actor a lo largo del tiempo» (Meichsner 2007:9).



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2: Relación de los conceptos de «capital cultural incorporado» y «hábitus»

Para que el Habitus encuentre todo su sentido, debe tener una estructura en donde poder ejecutarse, llamada por Bourdieu «Campo». Existen muchos campos en el espacio social, porque «la noción de campo puede ser aplicada como tema de acciones: comida en un campo tal como la música, el arte, el deporte o la participación política» (Meichsner 2007:11). Es por tanto, por lo que consideramos que la no adquisición de este hábitus por parte de los hijos/as de familias de origen inmigrante, esta produciendo un «cleavage social» y que ello está creando un «campo» independiente donde estos jugadores juegan en desventaja, es decir, en desigualdad.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 3: Relación de los conceptos de «capital», «habitus» y «campo» de Bourdieu

2. METODOLOGÍA

Partiendo de que una de las finalidades de esta investigación es profundizar en los factores de desigualdad en el logro educativo de las hijas e hijos de inmigrantes marroquíes, así como en las interacciones con y entre los contextos en los que éste se desarrolla, se ha estimado oportuno utilizar una metodología cualitativa. En concreto el estudio de caso, que nos permitirá introducirnos y profundizar en dicho foco. Con la utilización de la metodología cualitativa se pretende obtener una información que no es posible recabar con ningún instrumento cuantitativo. Con el estudio de caso no podremos hablar de tendencias generales en la población, aunque eso sí, ganaremos en una comprensión contextualizada, multidimensional y profunda del fenómeno. El objetivo primordial de esta metodología no es la generalización ni la comprensión de otros casos, sino tratar de desvelar todos y cada uno de los significados que dan sentido a un caso.

El IES Cartuja es el Centro educativo elegido para nuestra investigación. Esta elección está determinada por el hecho de que este Instituto de Secundaria se sitúa en el Dis-

trito Norte de la ciudad de Granada, más concretamente en el barrio de Almanjáyar C/ Julio Moreno Dávila nº 18. CP: 18011. La elección del Centro educativo está condicionada por estar situado en un Distrito municipal cuya población residente es en su mayoría de economía baja, con empleos precarios y donde la amenaza del paro y la exclusión social es constante. Por otro lado, la mayoría de los inmigrantes en la zona norte de Granada es de origen marroquí.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

- 1) Contribuir, desde una perspectiva holística-relacional, a la descripción de los factores de desigualdad que se producen en el sistema educativo español en los alumnos de familias inmigrantes, así como la manera en que afectan a su modo de percibir e interpretar el «mundo de la vida»:
 - a) Conocer de qué forma influye el grupo de iguales en la integración y logro educativo de las hijas e hijos de los inmigrantes marroquíes.
 - b) Comprender cómo influye el contexto escolar y la cultura académica en la integración y logro educativo de las hijas e hijos de los inmigrantes marroquíes.
 - c) Comprender cómo influye el contexto familiar (historia familiar, estrategias y concepciones vitales y educativas...) en la integración y logro educativo de las hijas e hijos de los inmigrantes marroquíes.
 - d) Profundizar en aquellos otros contextos y factores condicionantes que influyen directamente en la integración y logro educativo de los hijos de los inmigrantes marroquíes.
- 2) Plantear un estudio primario del tema que pueda servir tanto a nuevos investigadores como a quienes trabajan diariamente en el ámbito del sistema educativo español.
- 3) Conocer las dificultades que tienen los padres inmigrantes marroquíes a la hora de educar a sus hijos en España.
- 4) Comprender de qué modo el capital social familiar condiciona cada uno de los anteriores aspectos.

4. LA ESCUELA COMO ESPACIO RELACIONAL

El estudio que se propone en este estudio se centra en los niños y niñas de familias inmigradas marroquíes. Chicos y chicas que adquieren esta condición como objeto de análisis, al superar la categoría de alumnos y alumnas, en respuesta al esquema de análisis que ampara el proyecto y los objetivos que se pretenden. A través del marco teórico en el que se sustenta la tesis, el planteamiento pretende superar el ámbito escolar «strictu sensu», desde su función instructora, asumiendo que la escuela «per se» es un espacio relacional estructurado, en el que todos los agentes participantes son activos en todas las interacciones que se producen, y donde los significados de estas interacciones se inscriben en el «ser social» en el que cada uno se configura a lo largo del proceso de socialización.

Tras reuniones con el grupo de investigación, y dado que hemos optado por la realización de entrevistas abiertas y en profundidad para la obtención de información, el

guión para estas entrevistas, más que ser una batería de cuestiones o ítems, se compone de una selección de interrogantes muy generales acompañados de un listado de temas. Se realizaron un total de 17 entrevistas individuales y 1 entrevista grupal, cuya distribución queda como sigue:

- Alumnas/os inmigrantes: 6 Entrevistas
- Alumnas/os autóctonos: 4 Entrevistas
- Profesoras/es: 3 Entrevistas
- Informantes clave: 2 Entrevistas
- Padres y madres de alumnos inmigrantes: 2 Entrevistas
- Padres y madres de alumnos autóctonos: 1 Entrevista grupal

A estos encuentros formalizados hemos de sumar: los encuentros iniciales para la negociación de cada uno de los entrevistados, y al menos otros 10 encuentros informales que en su mayoría han sido fruto de la petición de los informantes.

La técnica del análisis de contenido cualitativo ha sido el empleado en este estudio. El análisis de contenido en un sentido amplio, que es como lo vamos a entender en este trabajo, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,... El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido ocurre siempre después de una primera codificación de los mensajes. Debe ser entendido como una fase de «decodificación», tendente a simplificar el mensaje original, a partir de supuestos de supresión establecidos de antemano en relación a los objetivos de la investigación. Por lo tanto, el objetivo del análisis de contenido en este trabajo debe ser entendido como:

«El método utilizado para ordenar las «dimensiones discursivas» de los sujetos entrevistados, y las operaciones supresivas necesarias para mirar los discursos de manera sistemática, y dilucidar los contenidos esenciales al propósito del analista». Por último, el proceso de análisis comprensivo, y con ello la generación de los resultados, que adoptamos en nuestro análisis es el que se deriva de las palabras del profesor Gadamer.

«el análisis comprensivo de las fuentes y su interconexión con las localidades problemáticas permitirá hacer congruente el hilo discursivo, en el razonamiento interpretativo y de aplicación de los contenidos a obtenerse» Gadamer, H (1988: 360)

Además, y siguiendo a Habermas

«la comprensión es explicación semántica del sentido superficialmente supuesto, la cual aprehende los hechos sociales descriptivamente» (Habermas, J 1984:178).

5. LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL IES CARTUJA. LA CATEGORIZACIÓN DE LOS DISCURSOS

En este apartado presentamos el proceso de reducción de los discursos de nuestros informantes (se realizaron 18 entrevistas en profundidad con 24 informantes). Hemos elaborado tres matrices a las que hemos llamado:

1. Primera Matriz de Análisis: *Discursos de los entrevistados*.
2. Segunda Matriz de Análisis: Generando categorías a partir de la Primera Reducción, generación de Ideas-Fuerza. Es decir, la *Aplicación de la comprensión*.
3. Tercera Matriz: Ideas Fuerza ordenadas por Categorías, percepción de aspectos positivos - negativos – neutros; *Legitimación de la consistencia teórica*.

En el desarrollo de la primera matriz, la primera reducción consistió en separar los discursos de los sujetos entrevistados en las dimensiones discursivas relevantes al análisis, las dimensiones obtenidas fueron.

TABLA 1: Dimensiones incluidas en las tres categorías

<i>Conceptos Universales</i>	<i>Superestructura Cultural</i>	<i>Interacciones Sociales</i>
Educación	Logro educativo	Relación societaria
Lenguaje	Cultura del esfuerzo	Ambivalencia identitaria
Violencia	Aculturación	Religión
Familia	«Déficit cultural»	
Intolerancia		
Diversidad		
Aldea Global		

Buscando una mayor organización de la matriz en relación a su lectura en los sentidos práctico y teórico es por lo que hemos separado todas estas dimensiones en tres categorías que comprenden conceptos universales, conceptos relativos a la superestructura cultural² y conceptos asociados a las interacciones sociales.

La segunda matriz consiste en la reducción de los discursos anteriores en las Ideas-fuerza que éstos describen. El orden de la matriz es idéntico al anterior.

La tercera matriz, reducción final, no considera dimensiones ni sujetos particulares, sino que ordena las ideas-fuerza según la valoración que le dieron los entrevistados y la frecuencia con la que estas ideas fueron mencionadas. La falta de número indica una sola mención. La utilización de positivo, negativo y neutro no necesariamente es coincidente con la apreciación etimológica de la palabra, sino a la percepción con la que el informante la usa en su discurso. El proceso de análisis de contenido, y con ello la generación de los principales resultados de esta tercera matriz en su Primera Categoría: «Conceptos Universales», es lo que presentamos en este artículo.

2. Entendemos el concepto de «superestructura cultural» inmersa en la actual modernidad líquida donde se da una cultura global que corre paralela a la dominación política y económica de los países más desarrollados, que son a la postre los receptores de inmigrantes, todo esto, independientemente del desarrollo de cada uno de los países culturalmente «colonizados» y que son en definitiva los países donde se desarrollan más fuerzas centrífugas para la inmigración. Esta superestructura cultural se aprecia en todas las disciplinas, aunque convive con restos de la sensibilidad anterior o propiamente «modernista». Dentro de su básica heterogeneidad, puede decirse que es una cultura dominante.

TABLA 2: Primera categoría: conceptos universales

<i>Aspectos Mencionados como Positivos</i>	<i>X</i>	<i>Aspectos Mencionados como Negativos</i>	<i>X</i>	<i>Otros (neutros)</i>	<i>X</i>
Perspectiva global	15	Ínterlengua	22	ordenación de los recursos	
Formación profesional habrá una salida mejor	9	Prohibir	20	Holismo, Globalización	
Estimulo	8	Violencia	16	Igualdad de oportunidades educativas	
Aula compensatoria	8	Cultura del esfuerzo	15	Riqueza de Estímulo	
Conocimiento	7	Capital familiar	12	Perfil plano	
Avanzar	3	Capital cultural	10	Mantener su cultura	
Mundo de la vida		Neofobia	7	Desfase	
Paralelismo		Musulmán	7	Rezar	
Coordinación		Libertad	6	Decisiones éticas	
		Gitanos	5	Grupo de iguales	
		Recursos	4	Prestamos simbólicos	
		Marginación	3	Conocer el mundo-mítico	
		Absentismo	2	Espacio social transnacional	
		Rumano	2	Constancia	
		Exclusión		statu quo	
		autoritarismo			
		Reincidentes			
		Problemas legales			
		Adaptaciones curriculares			
		higiene corporal			
		Mezcla			
		Esclavización			
		respeto			

- a) Percepción de los aspectos positivos: Por parte de la mayoría de la Comunidad Educativa del Centro, se opina que es necesaria la implicación en la educación del alumnado de todo el claustro educativo, administraciones públicas educativas, familias, etc., a través de una verdadera «Perspectiva global» (15 menciones). Esta perspectiva holística de la educación se contrapone con la educación tradicional que hasta finales del siglo XX estaba establecida en las sociedades occidentales. Las metodologías tradicionales, la sacralización de los libros de texto, la autoridad infalible de los profesores y el aprendizaje entendido como la asunción mecánica y acrítica de ideas y conceptos facilitaban extraordinariamente la formación de una moral heterónoma y de personas sumisas y obedientes dispuestas a obedecer y a dejarse guiar por otros. Esta situación no es viable ante la nueva realidad de los Centros educativos, la llegada de alumnado inmigrante hace más necesario que nunca un cambio total de metodología y didáctica educativa. Otro eje que se propone por parte de nuestros informantes y que resultaría vital para afrontar los nuevos desafíos de la nueva escuela intercultural es la recuperación de la «cultura del esfuerzo» y la exigencia personal, entendiéndolos como características que el alumnado debe tener, y considerándolos pilares fundamentales del aprovechamiento educativo y valores básicos para la mejora de la calidad del sistema educativo. En este sentido debemos destacar las menciones hacia «Estímulo» (8 menciones), «Conocimiento» (7 menciones), «Avanzar» (3 menciones).

Estamos ante una perspectiva que no defiende un curriculum cerrado y estandarizado que todos los niños deben dominar al mismo tiempo, independientemente de sus trasfondos sociales, características de aprendizaje, intereses y experiencias individuales. Por el contrario, la teoría o filosofía que subyace en la perspectiva constructivista nos aparta de la enseñanza de destrezas aisladas en marcos aislados (lo que tradicionalmente ha caracterizado muchas de las intervenciones de la Educación Especial) y propone contextos de aprendizaje que potencien la cooperación e intervención entre los alumnos. Actuando de esta manera, estaremos permitiendo que todos los alumnos se beneficien de todas las oportunidades educativas que se ofrecen en las aulas, en lugar de usar el curriculum para clasificar a unos alumnos como triunfadores y a otros como fracasados. Debemos destacar que nuestros informantes ven en la mención «Formación profesional habrá una salida mejor» (9 menciones) uno de estos currículos abiertos, que les hace más participes en su trayectoria escolar.

- b) Percepción de los aspectos negativos: El desconocimiento de la lengua oficial «vehicular de aprendizaje», y las dificultades de comunicación, constituyen para la totalidad de nuestros informantes el indicador más evidente que «explica» los índices de fracaso escolar de este alumnado inmigrante. La lengua es un vehículo imprescindible para las relaciones interpersonales, la integración social y el aprendizaje. Una deficiente resolución de las necesidades del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua puede implicar, en muchos casos, la consolidación de retrasos escolares difíciles de superar. Pero la respuesta de este alumnado con lengua materna diferente al castellano es la del empleo de una «lengua mix» (interlengua), que le valdrá para su uso conversacional pero difícilmente para su uso académico. La prohibición en el Centro educativo del uso de su lengua materna, en este caso el árabe marroquí, nos lleva a situaciones de rebeldía y

violencia por parte de este alumnado que llevan a repercutir de manera decisiva en la vida del propio centro, estas situaciones las reflejan las menciones «Interlengua» (22 menciones), «Prohibir» (20 menciones), «Violencia» (16 menciones), «Marginación» (3 menciones).

Analizamos también los factores que forman parte de la estructura social y que impiden la integración laboral, económica, de los padres de este alumnado y las consecuencias que conlleva en el logro educativo de sus hijas/os. Estos condicionantes son estructurales por cuanto se materializan en el entramado de normas legales, económicas, políticas. Factores como la negación de derechos sociales en la que dejó la Ley de Extranjería 4/2000 a estas personas, la ausencia de una legislación laboral que proteja sus deberes y derechos, etc., van excluyéndoles del empleo o del sistema de cobertura de seguridad social, y con ello lleva a situaciones de ver al «otro» como un peligro. Esto lo vemos reflejado en menciones «Neofobia» (7 menciones), «Musulmán» (7 menciones). En esta misma línea, la ausencia del permiso de residencia y las dificultades legales para obtenerlo constituyen la principal causa del desempleo y de la realización de actividades dentro de la economía sumergida (venta ambulante, empleos por horas...). Esta situación se convierte en un círculo de exclusión puesto que tampoco se puede acceder a dicho permiso y a muchos derechos civiles si no se cuenta con un contrato de trabajo. Esto lo reflejan nuestros informantes en «Exclusión», «Problemas legales», «Esclavización».

Nuestro estudio refleja que los factores estructurales y culturales de la sociedad receptora también tienen importantes repercusiones sobre el desigual logro educativo de estos chicos. Así, la «condición de inmigrante» impide que la mayoría de estos padres cuenten con las mismas posibilidades que otros padres para ofrecer apoyo a sus hijos en las tareas escolares. La estructura familiar de los inmigrantes es la que podríamos denominar «familia extensa» que se caracteriza por aquellos «sistemas familiares cuyo ideal social es que convivan en el mismo grupo doméstico miembros adultos de diversas generaciones» (Flaquer, 1998: 295) contraponiéndose a la estructura más habitual en nuestra sociedad «familia nuclear» que es el «tipo de familia predominante en la sociedad occidental y está formada por el esposo, la esposa y los hijos socialmente reconocidos, formando un grupo primario que mantiene relaciones regulares entre sus miembros; excepcionalmente otras personas pueden residir con ellos» (Iglesias, 1998: 295), la mención que refleja esta percepción «Capital familiar» (12 menciones). Además, algunos de estos hándicaps se observan en la falta de medios económicos que de cobertura a las necesidades académicas de sus hijas/os y ofrecer recursos bibliográficos, informáticos, su reflejo en «Recursos» (4 menciones). Concretamente, y sobre todo, en el caso de las chicas, las dificultades económicas hacen que tengan que sustituir las tareas escolares por responsabilidades que corresponderían a sus padres. El estado de precariedad en el que viven estas familias (sobre todo las que llevan menos años en España) hacen que tanto los padres como las madres empleen casi todas las horas del día en buscar recursos para su supervivencia, estas consideraciones se esbozan por nuestros informantes en «Absentismo» (2 menciones), «Autoritarismo», «Reincidentes».

En otro sentido, pensamos que es necesario cambiar la concepción que tenemos del currículum como empaquetado de conocimientos académicos (sean los de las identidades colectivas que sean). El currículum no debe entenderse como una fotografía a tama-

ño reducido de la cultura que haya que memorizar para comprender la realidad cultural pretendidamente fotografiada, el currículum no es un fetiche a reproducir. Las menciones de «Capital cultural» (10 menciones), «Adaptaciones curriculares» reflejan esta necesidad.

- c) Percepción de los aspectos neutros: La consideración de las condiciones derivadas de convertirse en un «inmigrante marroquí» tiene importantes consecuencias para el individuo, en su vida, en su manera de entender la realidad. La construcción de su nueva realidad en el «paraíso soñado», no solo viene marcada por las decisiones, disponibilidades, habilidades o actitudes personales, sino que más allá de eso está fuertemente influenciada por las condiciones sociales, legales, y actitudinales existentes en la sociedad receptora.

Si bien encontramos que en el discurso del profesorado aparentemente se defiende la mutua aceptación y adaptación entre el Instituto y la comunidad inmigrante (con menciones como «Igualdad de oportunidades educativas», «Decisiones éticas»), y que la cultura dominante no es vista como un problema («Mantener su cultura»), las diferencias culturales si son vistas como un obstáculo para la exitosa transición de un contexto cultural a otro («Prestamos simbólicos»). Por otro lado, el docente es capaz de establecer una graduación de los diversos colectivos de alumnado de inmigrante extranjero en cuanto a la integración de los mismos, señalando una serie de factores que dificultan este proceso («Desfase»). Tales factores aluden a las características de personalidad e inteligencia que a menudo se identifican como «rasgos propios de la cultura de estos niños». En cualquier caso, dichos factores se consideran homogéneos en el grupo de referencia etiquetado por su procedencia geográfica o por su «raza» (es el caso de los niños/as marroquí). Esta forma de proceder con la diversidad humana y cultural se basa en mecanismos diferenciadores, en los que se parte de rasgos visibles que parecen difíciles de negar. De este modo, los rasgos físicos, fundamentalmente el color de la piel establecen las premisas de clasificación y diferenciación que legitiman las relaciones con otros aspectos, en este caso la cultura y el lugar geográfico.

6. CONCLUSIONES

Las prácticas educativas desarrolladas actualmente en los centros educativos andaluces distan mucho (salvo excepciones) de poder considerarse propias del modelo intercultural que tanto nosotros como la mayor parte de los autores que han desarrollado elaboraciones teóricas sobre este tema consideran adecuado, este modelo lo podemos sintetizar en:

- a) Se plantea extender la educación intercultural a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías.
- b) Incorpora las propuestas educativas en proyectos de carácter social y expresa el establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas.
- c) Parte de un concepto dinámico de cultura e identidad cultural, analizando y valorando las diferentes culturas, y poniendo el acento no sólo en las diferencias sino en las similitudes.
- d) No es una hibridación cultural, sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una.

Por el contrario, la mayoría de estas prácticas educativas podrían situarse en un modelo compensatorio, dado que en general la diversidad cultural del alumno no parece tenerse en cuenta salvo en aquellas cuestiones (falta de dominio del idioma, carencias en la escolarización previa) que pueden dificultar su seguimiento del ritmo de trabajo escolar. De hecho, la medida más generalizada en la atención educativa a estos alumnos son las clases de apoyo (aula compensatoria o de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística), centradas en el refuerzo de otros contenidos como en la lengua española, que son consideradas por el profesorado como remedio a las dificultades de estos alumnos. En el estudio de caso del Instituto de Educación Secundaria Cartuja, se pone de manifiesto que se debe dar una sola respuesta educativa en todos los centros educativos andaluces a la presencia de alumnos extranjeros, que hasta ahora ha sido dispersa y ha dependido en buena medida de la buena voluntad y el grado de acierto de los docentes de cada centro, en el marco de unas posibilidades muy reducidas. La tendencia al crecimiento de este colectivo, que previsiblemente no hará sino crecer en los próximos años, constituye un argumento más a favor del diseño e implementación de un «Plan» que regule el tratamiento por parte del sistema educativo de este fenómeno. Indudablemente, el objetivo de este Plan debe ser la integración escolar y social de los alumnos extranjeros, desde una concepción basada en el respeto mutuo y el intercambio, alejada de la tendencia cercana al asimilacionismo que predomina actualmente en los centros educativos, que a menudo consideran al alumno extranjero como más «integrado» cuanto más se parece a los alumnos españoles.

La investigación empírica llevada a cabo constituye, desde nuestra óptica, la principal aportación que realizamos a la investigación sobre esta temática. Esta consideración no implica el desconocimiento de las limitaciones de la que adolece, relacionadas fundamentalmente con la de que el estudio sólo se realiza en un Centro educativo. En concreto, creemos que hubiera sido importante poder investigar en otro Centro educativo para de una manera comparativa analizar los resultados. Asimismo, hubiéramos querido realizar un mayor número de entrevistas y especialmente de grupos de discusión. Pese a que hemos intentado reducir la distancia entre lo que el investigador quiere hacer y lo que puede hacer es indudable que todo trabajo debe atenerse a las limitaciones de medios humanos, económicos y temporales a las que está sujeto.

A lo largo de esta investigación se ha puesto de relieve un abanico de factores de naturaleza distinta susceptibles de ejercer influencia, en el desigual logro educativo de los estudiantes inmigrantes marroquíes respecto a los estudiantes autóctonos.

- A) Nuestro primer objetivo era describir desde una **perspectiva holística-relacional**, los factores de desigualdad que se producen en el sistema educativo español con respecto a los alumnos de familias inmigrantes, así como la manera en que afecta su modo de percibir e interpretar el «mundo de la vida». Para ello, y tras analizar los distintos discursos de la Comunidad educativa investigada, han ido apareciendo, en distintas categorías, los distintos factores que influyen en esta desigualdad. Factores relacionados con el entorno familiar (nivel socioeconómico, nivel sociocultural, nivel de implicación de los padres en la educación de los hijos y estructura familiar). También se han abordado otros tipos de condicionantes derivados de las relaciones y redes sociales que se dan entre inmigrantes de la misma procedencia u origen étnico, recurriendo para ello a explicaciones e

interpretaciones basadas en el concepto de capital social, Con nuestro análisis hemos verificado en la praxis este concepto teorizado. Concretamente, para Bourdieu (2002), el capital social es la suma de recursos reales o virtuales que corresponden a un individuo o grupo en virtud de su pertenencia a una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo, y se accede a él por su vinculación a redes e instituciones sociales que luego se convierten en otras formas de capital para mejorar o mantener su posición en la sociedad. En síntesis, esta visión de Bourdieu se identifica con otros autores como (Portes y Rumbaut; 2001:65) «no importa que muchos doctores y empresarios vengan del mismo país si después se encuentran geográficamente dispersos o inalcanzables entre sí. Al contrario, comunidades modestas pero unidas estrechamente pueden constituir un recurso muy valioso, ya que sus lazos ofrecen apoyo al control paternal y a las aspiraciones que los padres tienen respecto de sus hijos. Entre los inmigrantes que poseen medios limitados, esta función de capital social es vital»³. Asimismo, se constata al capital social como un recurso crucial, ya que permite potenciar las capacidades de las personas para incidir en la marcha de las cosas, en su entorno y en *sus mundos de vida*.

- B) Otro objetivo de esta investigación era el de conocer de qué forma influye el **grupo de iguales** en la integración y logro educativo de las hijas e hijos de los inmigrantes marroquíes. En conjunto, y a grandes rasgos, podemos caracterizar la socialización de los alumnos extranjeros como satisfactoria, aunque existen aspectos en los que ésta se diferencia de la de los alumnos autóctonos. Los alumnos de ambos grupos dicen tener un número elevado de amigos, que frecuentemente, especialmente fuera del centro escolar, son de su misma procedencia. Esta tendencia, constatada en ambos grupos, a la socialización «endogrupal» puede deberse en parte al rechazo que los alumnos autóctonos muestran hacia sus compañeros extranjeros.

Aunque en general las respuestas de los alumnos autóctonos manifiestan una actitud positiva hacia la presencia en el centro de alumnos procedentes de distintos países, el hecho es que los extranjeros (especialmente marroquíes, colombianos) y, en general, aquellos que están escolarizados en centros con concentraciones altas de alumnos foráneos (afirman sentirse discriminados con cierta frecuencia) y narran a menudo episodios en los que han padecido conductas discriminatorias o abiertamente racistas por parte de sus compañeros. Sin embargo, este rechazo no explica por sí solo la tendencia a la socialización «endogrupal» de ambos grupos ya que algunos de los colectivos más cerrados, como los asiáticos, no son en modo alguno rechazados por sus compañeros. Otro argumento en contra de esta explicación es que la tendencia a la socialización «endogrupal» es más acusada fuera que dentro del centro escolar, por lo que necesitaríamos atribuir un rechazo más fuerte hacia los extranjeros al conjunto de la sociedad que a los centros educativos para que fuera plausible, algo que excede los límites de este trabajo.

Sería necesario, por tanto, buscar explicaciones complementarias, situadas en la fuerza de las redes familiares, ya que las amistades fuera del centro educativo se entablan

3. Traducción propia.

también entre familias y no sólo entre individuos. Otra explicación sería basarse en el hecho de que las similitudes en cuanto a lengua, costumbres y experiencias puede hacer que los alumnos/as extranjeros se sientan más cómodos relacionándose con chicos de su misma procedencia. Y es que los alumnos extranjeros mantienen, en general, una identidad cultural marcada y diferenciada de la de los alumnos españoles. La mayoría de los alumnos foráneos tienen un grado de conocimiento alto de la cultura de su país de origen, con la que tienden a sentirse más identificados que con la española. Nuestro análisis demuestra que los hijos e hijas escolarizados de familias de origen marroquí viven en una «ambivalencia identitaria», entre la afectación del grupo de iguales, con la aceptación de sus valores y formas de vida y los valores tradicionales familiares, generando con ello una serie de contradicciones que afectan de manera decisiva en el logro educativo de estos alumnos. Los investigadores sociales nunca hemos pretendido negar los procesos físico-biológicos de la condición juvenil, pero la juventud no sólo se construye a partir de trastornos biológicos, sino socialmente (Valenzuela, 2002).

«Los jóvenes, en tanto categoría social construida, se encuentran inmersos en una red de relaciones y de interacciones sociales, es decir, no existen al margen del resto social» (Reguillo, 1997:20).

Dicho planteamiento nos lleva entonces a pensar y a definir a la juventud desde un horizonte holístico-relacional determinado a partir de la interacción cotidiana con los otros, y en tal escenario busca autorrepresentarse con miras a la diferenciación social.

C) Otros factores que han sido analizados y, contrastados empíricamente, en nuestra investigación se refieren a la influencia que ejerce el **contexto escolar** y la **cultura académica** en el logro educativo de nuestros actores investigados. Tras la praxis, nos acercamos a la explicación teórica de dos conceptos considerados básicos, por lo explicativos, en nuestra tesis. Ambos conceptos, «habitus» y «campos», son parte del trabajo que con los años ha realizado en la sociología Pierre Bourdieu (ampliamente explicados en los capítulos de esta tesis). La discusión en torno al habitus gira alrededor de lo siguiente: las personas manejan el mundo social a través de estructuras cognitivas o mentales, y por medio de su internalización logran comprender, percibir y producir sus prácticas cotidianas; en palabras del propio autor: *«el habitus como estructuras sociales internalizadas y encarnadas»* (Bourdieu, 2002). Sin embargo, el habitus no se realiza como un ente homogéneo, sino al contrario, responde a una serie de limitantes como la posición que se ocupa dentro del mundo. En este caso, la posición que ocupa el alumno marroquí en la sociedad de acogida, o concretamente en el IES. Por otro lado, el «campo» lo concibe Bourdieu, no tanto desde una posición estructural, sino como un ente relacional (*añadimos holístico*), donde figura como una red de relaciones entre las posiciones objetivas que se realizan en él y que están alejadas de la conciencia y de la voluntad colectiva, es decir, no son lazos intersubjetivos entre los individuos. De este modo, se forma una dialéctica que se materializa en las acciones influenciadas por estos dos ámbitos que se producen en el mundo de los individuos. Esta dialéctica afecta, como hemos constatado en nuestro análisis categorizado, decisivamente en el logro educativo de los alumnos/as de familias inmigrantes marroquíes. Además, nuestra investigación pone de manifiesto que los centros educativos donde viven la experiencia escolar las hijas/os de familias

inmigradas marroquíes, se empieza a representar como «*pertinencia*» (Pamies, 2006) exclusiva para un alumno autóctono no académico y de bajo estatus social, con quienes pasan a compartir experiencias escolares y posibilidades de relación.

- D) Otro propósito de nuestra investigación era la de profundizar en otros contextos y factores que influyen directamente en el logro educativo de las hijas/os de familias inmigrantes marroquíes. La **situación de habitabilidad** de estos niños/as en sus respectivas viviendas familiares en la sociedad de acogida se hace en la mayoría de los casos insostenible, debido en general, a un establecimiento de «enclaves migratorios» Portes (1995), los cuales provocan que en un mismo barrio (marginal en la mayoría de los casos) y en una misma vivienda «*pisos patera*» se acumulen gran cantidad de personas. De hecho, nuestro estudio demuestra que existen diferencias en la ayuda que los alumnos/as marroquíes y autóctonos reciben en casa en relación a los asuntos escolares, tanto en la cantidad de esta ayuda como en la persona de la que procede. Así, es más frecuente que los extranjeros no reciban ayuda de nadie (especialmente, los marroquíes y rumanos) y, en el caso de recibirla, que ésta provenga de la madre. El hecho de habitar en pisos, de no más de cien metros cuadrados, tres generaciones distintas, hace imposible esta ayuda familiar a estos niños/as. Paralelamente, los autóctonos reciben más a menudo la ayuda del padre o de ambos progenitores, así como el apoyo de profesores particulares.
- E) Otro de los objetivos trataba de conocer de qué modo el **capital familiar** condiciona el logro educativo de sus hijos/as. El ámbito familiar de los alumnos extranjeros escolarizados en el IES Cartuja presenta una serie de características diferenciales respecto a las familias autóctonas, que pueden afectar negativamente tanto al aprendizaje como a la socialización de estos alumnos. No puede decirse, en general, que una de estas características sea el menor nivel educativo de los progenitores de los alumnos extranjeros, ya que éste es muy similar al de los padres de sus compañeros autóctonos. En el caso concreto de los padres de los alumnos marroquíes y, en menor medida de los europeos, sí puede decirse que su capital educativo es menor, mientras que, en sentido contrario, destaca el elevado nivel formativo de los latinoamericanos.

En general, tampoco existen diferencias importantes en la ocupación laboral de los padres de alumnos extranjeros y españoles, siendo los sectores mayoritarios en ambos casos la construcción, el trabajo en fábricas y talleres, el comercio y otros servicios, aunque sí constatamos un mayor porcentaje de padres extranjeros dedicados a la hostelería. Las diferencias son algo mayores en el caso de las madres, de las que una mayoría en el caso de las marroquíes trabajan en la hostelería o en la asistencia doméstica y cuidado de ancianos, mientras que entre las españolas las ocupaciones más frecuentes son por este orden: el trabajo en fábricas y talleres, comercios y otros servicios y el servicio doméstico y cuidado de ancianos.

Como hemos constatado en nuestra investigación, el uso de la lengua árabe en el ámbito familiar es una constante. Todos los niños/as marroquíes entrevistados utilizan en el ámbito familiar el árabe como única vía de comunicación.

Un aspecto que puede repercutir negativamente en el equilibrio emocional de los alumnos es la separación de una parte de los miembros del núcleo familiar, que se produce significativamente más a menudo entre los marroquíes.

Nuestro análisis nos demuestra que las familias marroquíes confían en la escuela en la medida en que confían en el profesor de sus hijos/as, a quien identifican con la institución. A éste le confieren la autoridad y el respeto que ellos interpretan como imprescindible para llevar a cabo una relación pedagógica fructífera y de éste demandan que solucionen los problemas que se deriven del incumplimiento de esta relación pedagógica. Teniendo en cuenta que «el castigo físico» todavía es un hecho «socialmente aprobado» para la solución del incumplimiento de las tareas del alumnado en el sistema educativo marroquí, la nueva realidad educativa en España para estos padres se hace difícil de digerir en pocos meses, con lo que el concepto «disciplina» se hace un valor mucho más presente en la relación padre-hijo. Además, el Islam imprime un sentimiento de pertenencia que da sentido al grupo y la observancia religiosa se convierte en referente esencial para estas familias.

F) Nuestros datos confirman que los logros educativos de los hijos e hijas están en relación directa con el **espacio social** que la familia ocupa en la sociedad. Como ya argumentamos anteriormente, se entiende por «capital social» la variedad de los recursos que se obtienen a partir de formas de asociación y reciprocidad derivados de la participación del individuo en una red social. Por lo cual, se trata de un concepto relacional, ya que sólo es posible obtenerlo a través de la participación de alguna red, sea ésta la familia, la comunidad, los vecinos o una asociación voluntaria. Es decir, el capital social es un conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas. La existencia de una red no es algo natural, ni tampoco dada socialmente, sino que es el producto del trabajo de instauración y mantenimiento necesario para producir y reproducir vínculos duraderos y útiles, capaces de proporcionar beneficios materiales o simbólicos. En la jerarquía intragrupal, el espacio ocupado viene determinado a partir del reconocimiento del grupo, responde al capital social familiar que se posee y a la ubicación de la familia con relación al resto de los miembros del grupo que, al situarla, espera y demanda de forma implícita determinados resultados escolares de los hijos e hijas.

G) El esquema de análisis propuesto en esta investigación ha constatado que los factores de desigualdad para el logro educativo de los hijos/as de familias inmigrantes marroquíes, se sitúan más allá del aula, de la propia escuela, del barrio o de la ciudad. Esta íntimamente condicionada por la sociedad receptora. La búsqueda de objetivos comunes consensuados (no asimilacionistas), mejora el clima del centro y fomenta el compromiso, la participación e implicación de toda la comunidad educativa. Es decir, un proyecto común compartido es la propuesta a la que aspiramos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1983) «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». En R. Kreckel [Ed.]. *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt*. Tomo especial 2 (pp. 183-198), Göttingen: Otto Schwartz
- Bourdieu, P. (2002) «Les dernières heures de P.B. Ensayo de socioanálisis», en *Le Nouvel Observateur*, núm. 1943, París
- Coleman, J. S. et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.

- Flaquer, L. (1998) *El destino de la familia*, Barcelona: Ariel
- Gadamer, H. (1998) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme
- Habermas, J. (1984) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus
- Iglesias, J. (1998) *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Tecnos
- Iglesias, J. (2001) «Aspectos sociales, económicos y demográficos de la inmigración en Andalucía», en F. Abad y A. Delgado, *Inmigración y relaciones laborales* (pp. 11-16), Universidad de Granada
- Mariás, J. (2002) *1914-2005. Entre dos siglos*, Madrid: Alianza Editorial
- Meichsner, S. (2007) *El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu*. IberoFoum. Primavera, tomo 3, volumen 2 (en línea) <http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/3/pdf/sylviam.pdf>
- Müller, H.-P. (1986) «Kultur, Geschmack und Distinktion – Grundzüge der Kulturosoziologie Pierre Bourdieu», en F. Neidhardt, M.R. Lepsius y J. Weiß (Eds.) *Kultur und Gesellschaft* (cuaderno especial 27 de la Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen Westdeutscher Verlag, pp 162-190
- Pàmies, J. (2006) *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral presentada en el Departament de Antropologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Díaz, V. (1993) *La primacía de la sociedad civil el proceso de formación de la España democrática*, Madrid: Alianza Editorial
- Portes, A. (1995) «Children of Immigrants: Segmented Assimilation and Its Determinants». En A. Portes (ed.), *The Economic Sociology of Immigration*. New York: Sage, pp. 248-280
- Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2001) «Legacies: the story of the immigrant second generation», Los Angeles, University of California Press
- Reguillo, R. (1997) «Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones», *Revista de Estudios sobre la Juventud*, Cuarta Época, Año 2, Núm. 5, julio-diciembre (pp. 12-31), México,
- Singly, F. de (2003) *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée un lien*. Paris. Armand Colin.
- Soriano, R.M. (2008) «Inmigración e Identidad Social: Similitudes y Diferencias en el proyecto migratorio de mexicanas a EE.UU. y mujeres marroquíes a España». *Revista Migraciones* (23), 117-150
- Valenzuela, J (2002) «Una España perpleja e inquieta», *El País*, Domingo 16/junio, pp. 6-7
- Trinidad, A. (2005) «La educación». En J. Iglesias de Ussel y A. Trinidad (coordinadores) *Leer la sociedad: Una introducción a la Sociología General* (pp 505-542) Madrid: Tecnos.

Félix Fernández Castaño. Doctor en Sociología, Licenciado en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración. Máster Oficial Universitario en Problemas Sociales: Dirección y Gestión de Programas Sociales y Máster Oficial Universitario en Filosofía Contemporánea, Universidad de Granada.

Grupo de investigación «Los Problemas Sociales en Andalucía» Departamento de Sociología, Universidad de Granada. Dirección postal: C/Lope de Vega nº 2 1º A CP 18200 Maracena (Granada). Correo electrónico: felixfernandez@ugr.es.

