

Desigualdad educativa. El alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz: un estudio de caso¹

FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO
Universidad de Granada
felixfernandez@ugr.es

Resumen

El artículo que aquí se presenta, trata sobre las desigualdades educativas de hijos e hijas de familias inmigrantes escolarizados en Andalucía. Uno de los principales rasgos que caracterizan el desarrollo actual del fenómeno migratorio representa un asentamiento sin intención de retorno en los países de llegada. Al planificar su trayectoria migratoria en el largo plazo, la cuestión de la integración se plantea, pues, como algo ineludible para estas sociedades, siendo el sistema educativo una de las bazas clave a través de las cuales llevar a cabo este propósito. En este sentido, la igualdad de oportunidades educativas se convierte en un objetivo prioritario. Todo esto nos llevó a plantearnos la pregunta inicial de la investigación: ¿Deberíamos suponer que la presencia de niños y niñas procedentes de familias inmigradas alteraría el “ser social” del resto de los agentes que interactúan en la escuela, conllevando a una mayor conflictividad, ralentización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y descenso de los rendimientos académicos, llevando esta situación al aumento de los índices de fracaso escolar? Este estudio, es deudor de esta pregunta inicial al centrarse en analizar los distintos factores que inciden en que dichas desigualdades entre escolares inmigrantes y autóctonos ocurran.

Palabras clave: *Inmigración, desigualdad educativa, Capital cultural incorporado, “cleavage social”, estudio de caso.*

¹ Este artículo se ha realizado en el marco de la investigación que sustenta la tesis doctoral de Félix Fernández Castaño “Factores de desigualdad en el logro educativo de las hijas e hijos de familias inmigrantes marroquíes escolarizados en España: un estudio de caso”, dirigida por el Profesor Antonio Trinidad Requena. Departamento de Sociología, Universidad de Granada. Tras los distintos consejos del tribunal de tesis compuesto por el Dr. Julio Iglesias de Ussel Ordis (CU), Dr. Felipe Morente Mejías, Dr. Pedro Castón Boyer (CU), Dr. Eduardo Bericat Alastuey (CU), Dra. Rosa María Soriano Miras (PTU) de actualizar y profundizar en la enorme cantidad de datos obtenidos en la investigación de la tesis doctoral presentamos este artículo el cual desarrolla en toda su plenitud el avance científico que se pretendía.

Educational inequality. The immigrant students in the andalusian education system: a case study

Abstract

The article presented here, deals with the educational inequalities of children of immigrant families enrolled in Andalusia. One of the main features that characterize the current development of migration represents a settlement without intention to return in the countries of arrival. When planning your migration path in the long term, the issue of integration arises therefore as inevitable for these societies, and the education system is one of the key strengths through which to carry out this purpose. In this sense, the equality of educational opportunities becomes a priority. All this led us to pose the initial research question: Should we assume that the presence of children from immigrant families alter the “social being” of the rest of the agents who interact in school, leading to greater conflicts, a slowdown in the teaching-learning processes and declining the academic performance, bringing this situation to higher rates of school failure? This study is due to the initial question by focusing on analysing the various factors that influence such disparities between immigrants and native school occur.

Keywords *Immigration, educational inequality, incorporated cultural capital, “social cleavage” case study.*

1. Introducción

Immanuel Kant en su *Antropología* (Kant, 1935) nos dice que los turcos que viajan denominan a cada país según su vicio característico, y que a España la llamaban “tierra de los antepasados”. Al parecer, en nuestro país hubo durante mucho tiempo horror a la innovación, temor ante las novedades, es decir, misoneísmo o neofobia. Eso opinaba Don Ramón Menéndez Pidal. Según el viejo maestro, el misoneísmo era un rasgo distintivo de los españoles, y recuerda la definición del Tesoro de la lengua castellana o española De Covarrubias: “*Novedad: Cosa nueva o no acostumbrada. Suele ser peligrosa por traer consigo mudanza de uso antiguo*”. 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, Víctor Pérez Díaz, entre otros); es decir, el vicioso hábito de apla-

zar 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 unido, 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).

El Informe Coleman (Coleman et al., 1966), fue el iniciador de subrayar la idea de contrastar la igualdad de oportunidades educativas a través del análisis de los resultados (outputs) obtenidos por los alumnos y no de los recursos o condiciones (inputs) disponibles para éstos (el profesorado, el tipo de currículo, el material educativo, las instalaciones y el equipamiento, etc.). El estudio de Coleman sirvió de base para la promoción de políticas educativas fundadas sobre el principio de la igualdad de oportunidades educativas, diseñadas y anunciadas a priori no sólo con el fin de erradicar (o al menos de reducir) las diferencias sino lo que es más importante si cabe para, minimizar las diferencias entre las “clases” sociales. La primera consecuencia de esta nueva aportación que cuestionaba la ideología funcionalista fue la extensión de la educación a un mayor número de población en todos los niveles de enseñanza. Pero la insuficiencia de los resultados obtenidos llevó a que, en una segunda fase, las medidas comenzaran a centrarse en el éxito educativo (De Pablo, A. 1983: 127). Sin embargo, los estudios que llevaron a cabo Jenkes y sus colegas (1972) en EE.UU., bajo el título de *“Inequality”* y Boudon (1974) en Francia, constataban que no todas las políticas educativas que se llevaban a cabo eran exitosas sino que se constata el fracaso de la escuela como mecanismo de nivelación social, *“la conclusión es clara: el éxito educativo y profesional está determinado por la familia y por factores extraescolares”* (Trinidad, 2005:530). Es precisamente el detectar los factores de este fracaso el objetivo prioritario para la denominada Nueva Sociología de la Educación inglesa, para las “Teorías de la Reproducción Cultural” elaboradas por Bourdieu

y Passeron, y para las conocidas como “Teorías de la Correspondencia”, inspiradas en el marxismo estructuralista.

En los países desarrollados receptores de inmigración, el crecimiento numérico de jóvenes en edad escolar de diferentes orígenes nacionales y étnicos ha añadido una nueva dimensión a la desigualdad educativa. Y es que, sin lugar a dudas, desde el momento de su asentamiento en las sociedades receptoras, los niños/as y jóvenes inmigrantes e hijos/as de inmigrantes pasan a formar parte de la población que tiene un alto riesgo de sufrir exclusión socioeducativa, entendiéndose por ésta a aquel sector de la población que por ciertas características y rasgos que le acompañan poseen mayor probabilidad de alcanzar un nivel educativo por debajo de la media que posee la población nativa en los contextos de llegada. Basta una mirada rápida a la situación en cuanto al logro educativo de diferentes grupos de inmigrantes en distintos países para contrastar este hecho. Buena parte de los hispanos de EE.UU.; los turcos y marroquíes en Holanda; los pakistaníes, caribeños y bengalíes en Reino Unido; los magrebíes en Francia; los turcos en Alemania. Todos ellos presentan resultados educativos muy por debajo de la media de los autóctonos de cada uno de estos países. El ámbito educativo se convierte, así, en un foco de preocupación central en lo que a la integración de los inmigrantes se refiere, sobre todo teniendo en cuenta el carácter no transitorio de la mayor parte de estos flujos y la creciente importancia relativa que en muchos países está ganando el alumnado foráneo respecto al autóctono, dado el activo de población escolar que aportan. Dada su condición de grupo de riesgo de exclusión social, para los niños inmigrantes el papel del Centro de enseñanza como agente de socialización e integración social resulta especialmente relevante, ya que, en un principio, éste constituye su principal punto de contacto con la sociedad receptora.

Para lograr dichos objetivos nos hemos servido de los siguientes marcos teóricos. En primer lugar, entendemos que se está originando un nuevo “campo” social ocupado por el colectivo inmigrante, este “cleavage social” emerge de la concepción del espacio social de Pierre Bourdieu que estando fuertemente influida por dos tradiciones teóricas normalmente en competencia: la teoría de clases de Carlos Marx orientada hacia el papel de las determinaciones puramente materiales (Marx/ Engels 1980: 27) y la teoría de capas, según Max Weber, que distingue entre la clase económicamente definida y la posición que cada uno tiene marcada por un cierto estilo de vida (Weber 1972: 179, 180). Bourdieu va más lejos de estos dos principios unificándolos y combinándolos. De esta manera, crea un modelo de explicación que no solamente sirve para comprender la posición social de ciertos grupos, sino también para conocer la tendencia de sus actores respectivos y recrear el orden existente por sus actitudes. El modelo del espacio social pluridimensional en el cual el mundo social es reproducido (Bourdieu 1997: 35, 36), rompe con las ideas tradicionales de jerarquía social basado

en la imagen de una sociedad apilada en forma de pirámide, en la cual cada clase mantiene cierta posición debido a sus condiciones de existencia material. Según él, el espacio social es más bien estructurado por la distribución desigual de las distintas formas del capital.

En segundo lugar se ha centrado la atención en la justificación del Centro educativo para nuestra investigación. Considerando que Granada, ha pasado de 1024 escolares procedentes de familias de origen no español en el curso 1999-00, a más de 6000 en el curso 2005-06 y que, la mayoría de este alumnado de la Ciudad de Granada se encuentra en 3 de los 8 Distritos en la que está dividida la ciudad: Norte, Chana y Zaidín. Hemos optado para nuestra investigación por el IES Cartuja. Este Instituto de Secundaria se sitúa en el Distrito Norte de la ciudad, más concretamente en el barrio de Almanjáyar C/ Julio Moreno Dávila nº 18. CP: 18011. La elección del Centro educativo está condicionado 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. Este Centro es un ejemplo de la nueva situación educativa que a partir de la década de los noventa y con la llegada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)², se originó en algunos Distritos municipales de la ciudad de Granada (principalmente en los situados en las zonas más periféricas) al coincidir con la llegada de los hijos e hijas de familias inmigradas al Sistema Educativo andaluz, que en la mayoría de los casos no provenían de niveles educativos inferiores que se cursaban en la Comunidad andaluza. Un hecho este no previsto, que permitió poner a prueba las representaciones de la diversidad cultural de los miembros de la propia comunidad educativa y de la sociedad de “acogida”, y que sirvió para abrir el debate en torno a la multiculturalidad y la educación.

En tercer lugar se presenta tras el título “La categorización de los discursos” el proceso de reducción de los discursos de nuestros informantes, pertenecientes a la Comunidad educativa del IES Cartuja. La reducción de los discursos se produjo a través de tres matrices. En este artículo presentamos el proceso de análisis de contenido, y con ello la generación de los principales resultados de la tercera matriz en su Primera Categoría: “Conceptos Universales”.

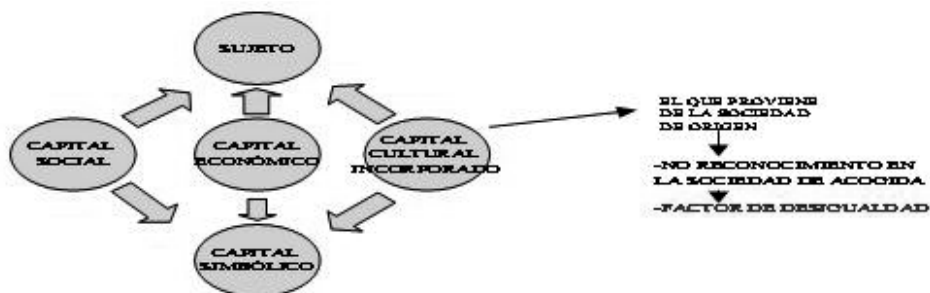
2. Creación de un nuevo campo social

¿Qué importancia puede tener el origen sociocultural del niño/a (aquel que hereda de la familia) a la hora de explicar las diferencias de resultados educativos

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre

entre los hijos de inmigrantes y autóctonos? En su obra célebre *La distinction. Critique sociale du jugement* (1979), Pierre Bourdieu relaciona los estratos sociales con las disposiciones del gusto específicas a cada clase y las distintas formas del estilo de vida que se manifiestan en estrategias de distinción simbólica. Éstas sirven para aumentar reconocimiento, influencia, honor e importancia. Bourdieu quería mostrar estas relaciones con la intención de crear una teoría sociológica sobre las distintas formas de prácticas culturales. La idea clave de la suposición que en realidad toda la sociedad funciona según los principios del intercambio económico. Identificó distintas estrategias de explotación tal como mecanismos de poder que se reproducen continuamente por medio de formas de práctica y de cultura, sobre las que llamó la atención para sensibilizar los efectos escondidos de opresión. Con este propósito, Bourdieu desarrolló un esquema de categorías tomando como punto de partida nociones desarrolladas por el modelo de análisis económico, con los cuales se propone estudiar las relaciones sociales de intercambio. 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, que estos tres tipos de capitales, forman el capital simbólico del sujeto. Si nos quedamos con el capital cultural incorporado podemos afirmar 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. 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. (Gráfico N° 1).

GRÁFICO Nº 1. CAPITAL CULTURAL INCORPORADO COMO FACTOR DE DESIGUALDAD

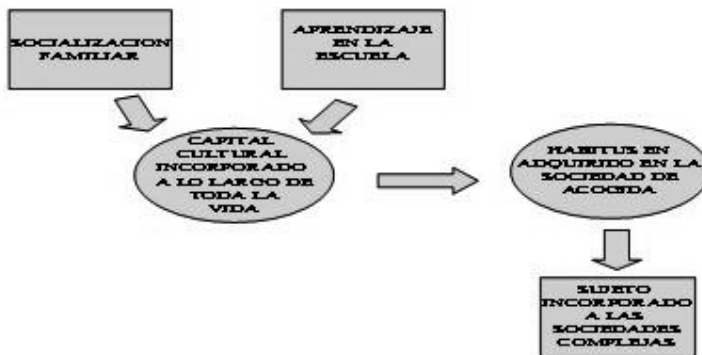


Fuente: Elaboración propia

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). El capital cultural incorporado queda siempre marcado por las circunstancias de su adquisición, que deja rasgos más o menos visibles, como por ejemplo la manera típica de expresarse de una clase o de una región (Bourdieu 1983: 187). Está sometida a los mismos límites biológicos como su propietario (Bourdieu 1983: 189) y puede perder valor por un “Habitus envejecido” y las preferencias del gusto ahí relacionadas (Müller 1986: 167). Bienes de la cultura como escrituras, pinturas e instrumentos son designados como capital cultural objetivado. Aunque el capital mismo es materialmente transferible, las cualidades y los conocimientos culturales que se necesita para poder gozar de esto no lo son (Bourdieu 1983: 188, 189). La garantía legal de cualidades por medio de títulos académicos y certificados escolares se unen bajo la noción del capital cultural institucionalizado lo cual garantiza el alcance de capital económico, por medio del acceso a carreras profesionales correspondientes. Teniendo el título no se necesita más pruebas de los conocimientos y capacidades de una persona (Bourdieu 1983: 189, 190). La oportunidad de explotar esta clase de capital depende de la escasez de cada título en el mercado de trabajo de la época correspondiente, es decir, cuanto es más fácil obtenerlo menos vale (Bourdieu 1983: 190; Müller 1986: 167, 168). Esta clase de capital es independiente de la persona que la posee y también de los conocimientos que ella realmente tiene en un momento dado (Bourdieu 1983: 190). 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). Cuando un individuo se encuentra en condiciones parecidas a las de su formación el habitus actúa permitiendo “una adaptación sin problemas por medio de la producción de modos de comportamiento perfectamente adaptados. En condiciones diferentes a los de su formación, nace en el actor rápidamente el sentimiento de estar en un “lugar equivocado”. El individuo para no tener la sensación de no estar en el lugar que le corresponde elegirá o “será atraído” inconcientemente por contextos o “circunstancias semejantes a la de la formación de su habitus” (Meichsner 2007:10). Por tanto, si el habitus es “grabado sobre todo durante la socialización familiar”, una socialización en una nueva sociedad (la sociedad de acogida), permitirá que se sienta que el niño una vez ya adulto contenga la base suficiente para afrontar muchos de los cambios que se produzcan en esta nueva sociedad, con esquemas culturales en muchas ocasiones muy diferentes de la sociedad de origen, no sintiéndose con ello en el “lugar equivocado”. (Gráfico N°2).

GRÁFICO N°2. RELACIÓN ENTRE “CAPITAL CULTURAL INCORPORADO” Y “HABITUS”

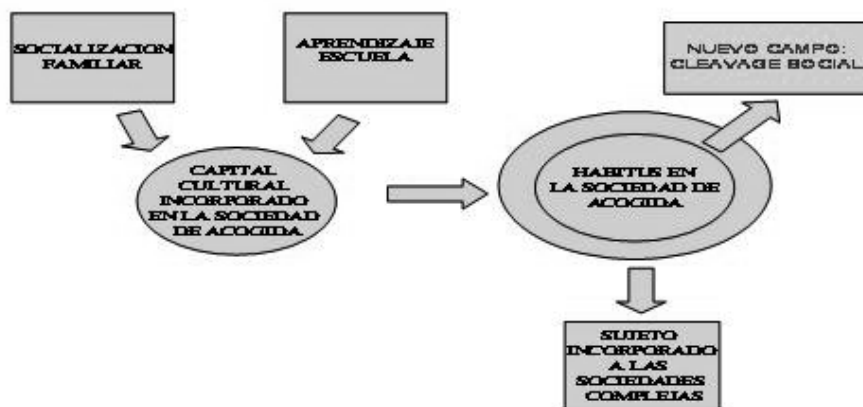


Fuente: Elaboración propia

Aunque para que el Habitus encuentre todo su sentido, debe tener una estructura en donde poder ejecutarse, esa estructura es llamada por Bourdieu como 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 habitus por parte de los hijos/as de familias de origen inmigrante, está produciendo un “cleavage social” y que ello está creando un “campo” independiente donde estos jugadores juegan en desventaja, es decir, en desigualdad. (Gráfico N°3).

GRÁFICO N° 3. RELACIÓN ENTRE CAPITAL, HABITUS Y CAMPO



Fuente: Elaboración propia.

3. Estudio de caso: una nueva realidad en el aula

Una de las principales características de la población inmigrante en la ciudad de Granada es su gran diversidad. En el IES Cartuja se encuentran matriculados para el curso 2009/2010, alumnos de 16 nacionalidades distintas, con lo que se convierte en el centro con más diversidad por nacionalidades de la provincia de Granada. Además, queremos poner el énfasis que esta diversidad se acrecienta al incorporar al alumnado de nacionalidad española, a las alumnas/os de etnia gitana con lo que en realidad se acentúa más la diversidad y las interacciones se hacen mucho más complejas. A continuación mostramos los datos de los alumnos matriculados para el curso 2009/2010 por nacionalidad, sexo y edad. Como se observa en la Tabla N°2 el porcentaje de alumnos marroquíes matriculados en el centro en su etapa de la ESO es del 3,7% del total de alumnados matriculados, especialmente significativo es el porcentaje en el 1º curso de la ESO con un 1,51 % de niñas/os de familias origen marroquí, con lo que se demuestra el incremento de nuevas familias de origen marroquí en el barrio de Almánjayar y con ello de sus hijas/os a los Institutos del barrio. Esta razón es la que nos movió a escoger

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 a partir de la elaboración de construcciones - proyectos, que hemos denominado “ideas fuerza”, con este concepto se ha anticipado la comprensión, en un procedimiento previo de aplicación de la comprensión de los textos originarios para legitimar la consistencia de los asertos e iniciar el proceso de tránsito del análisis de contenido: traspolando las ideas - proyectos al todo teórico y trayendo el todo a los segmentos teóricos específicos de análisis. 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 N° 2):

TABLA N° 2. DIMENSIONES INCLUIDAS EN LAS TRES CATEGORÍAS

Conceptos	Superestructura	Interacciones
Universales	Cultural	Sociales
Educación	Logro educativo	Relación societaria
Lenguaje	Cultura del esfuerzo	Ambivalencia identitaria
Violencia	A culturación	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 cultural⁴ 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.

3.1.1. Percepción de los aspectos positivos

En principio hay que observar que la escolarización en un número significativo de alumnado inmigrante es una situación relativamente novedosa. Por parte de la mayoría de la Comunidad Educativa del Centro, se opina que es necesaria la implicación de todo el claustro, administraciones educativas, familias, etc., así como su concienciación del mismo, a través de una “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. Esta pretensión se concreta en una educación global o total que es considerada como el nuevo paradigma educativo para el siglo XXI, y que se ha desarrollado a partir de la presente década de los noventa, recuperando el mejor conocimiento de diferentes campos e integrándolo con los nuevos desarrollos de la ciencia de la totalidad. Ofrece un genuino marco para entender el sentido de la educación en la nueva época, por un lado recupera lo mejor de los educadores clásicos y por el otro supera los falsos supuestos en que se basó la educación durante el siglo XX. El resultado es un paradigma educativo, enorme-

⁴ Aquí se entiende el concepto de “superestructura cultural”: Entendiendo que en la postmodernidad se da hoy 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 a la postre los países donde se desarrollan más fuerzas centrifugas para la inmigración. Sin embargo, su origen está ligado a lo que se ha llamado “sociedad postindustrial” (Daniel Bell), “sociedad de consumo”, “de los media”, “del capitalismo tardío” (F. Jameson), etc. 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.

mente creativo, sin precedentes en la historia de la enseñanza que está revolucionando radicalmente nuestras ideas sobre el proceso entre el docente y el discente. Esta propuesta, cada vez más necesaria en la escuela de la diversidad, señala cuatro tipos de aprendizaje que es necesario desarrollar en las comunidades educativas del siglo XXI, y que son los siguientes: Aprender a aprender; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

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, 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.

De esta manera, entendemos desde nuestra investigación, que se renuncia al análisis serio de las causas del fracaso escolar o del supuesto descenso de nivel de conocimientos y se trasladan las responsabilidades del éxito o del fracaso educativos en primer lugar al alumnado, y a sus familias después, quedando al margen las políticas educativas de los gobiernos y las inversiones presupuestarias que nunca serán adecuadas si previamente no existe esta cultura del esfuerzo. Dar por hecho que todos los niños y niñas cuando entran en la escuela parten de una misma situación y que se esfuerzan o no según una característica innata, es negar que en la sociedad existen diferencias socioculturales y económicas. Concretamente, que estas diferencias están más presentes en los alumnos de procedencia inmigrante, en el que su proceso de adaptación resulta mucho más difícil al partir de una situación de desigualdad con respecto a sus compañeros autóctonos. Nuestros informantes consideran la necesidad de fomentar desde las distintas administraciones públicas esta “cultura del esfuerzo” entre el alumnado. En este sentido debemos destacar las menciones hacia “Estimulo” (8 menciones), “Conocimiento” (7 menciones), “Avanzar” (3 menciones).

3.1.2. 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, nos lleva a situaciones de rebeldía y violencia por parte de este alumnado que llevan a repercutir de manera decisiva en la vida en el propio centro, estas situaciones las reflejan las menciones “Ínterlengua” (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 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 de acogida también tienen importantes repercusiones sobre el fracaso escolar 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”⁵ contraponiénd-

⁵ “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)

dose a la estructura más habitual en nuestra sociedad “familia nuclear”⁶. La mención que reflejan esta percepción “Capital familiar” (12 menciones). Además, algunos de estos hándicaps se observan en la falta de medios económicos para ofrecer recursos bibliográficos, informáticos, su reflejo en “Recursos” (4 menciones).

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 tamaño reducido de la cultura que haya que memorizar para comprender la realidad cultural pretendidamente fotografiada, el currículum no es un fetiche a reproducir. Entendido en el sentido de proyecto, no debe ser una sugerencia que contenga una o varias culturas objetivadas con las que socializarse o identificarse, sino un espacio de producción y reproducción simbólica que contenga, facilite y esté abierto a la producción de cuántos significados sirvan al educando para establecer un diálogo crítico con el mundo que le rodea. Las menciones de “Capital cultural” (10 menciones), “Adaptaciones curriculares” reflejan esta necesidad.

Los hijos de inmigrantes aprenden de sus iguales muchos de los códigos de la cultura de acogida que no pueden enseñarles sus padres. Los amigos se convierten así en uno de los referentes más importantes con los que estas niñas y niños aprenden el lenguaje, los comportamientos de interacción, las normas y valores de la nueva sociedad. Si los grupos de pares resultan una fuente de socialización fundamental para todos los niños y adolescentes en general, por cuanto en ellos se aprenden muchas habilidades sociales necesarias para comportarse posteriormente como adulto, para estas chicas/os el grupo de iguales es aún más importante. Sin embargo, tal como hemos visto, muchos de estos valores en los que son socializados las hijas/os de inmigrantes chocan con los de la familia. En estos casos, las chicas/os se ven entre la espada y la pared. Por un lado, necesitan de estos significados para desenvolverse en la nueva sociedad, y por otro lado son presionados por sus familias. Muchos padres educan a sus hijos queriendo que no se sientan extraños en la sociedad de la que proceden, mientras que los hijos lo que no quieren es sentirse extraños en la sociedad de acogida. Decantarse por uno u otro sistema de referencia puede suponer quedar excluido o bien del contexto familiar, o bien del contexto social y del grupo de iguales.

⁶ “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 de Ussel, 1998: 295)

3.1.3. 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 de acogida.

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 (“Préstamos 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.

4. Conclusiones y propuestas

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. Por el contrario, la mayoría de ellas 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 de 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. Partiendo del hecho de que la situación educativa de los extranjeros es sumamente heterogénea, especialmente si diferenciamos este colectivo en función de su procedencia, y no tanto si lo hacemos según la procedencia de los padres o del tiempo que llevan residiendo en España. De acuerdo con los resultados de este estudio, el grupo que en Andalucía y más concretamente en Granada, presenta una situación más desfavorecida en todos los aspectos es claramente el de los alumnos/as marroquíes.

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.

4.1 Factores de desigualdad desde una perspectiva holística y relacional

Nuestro primer objetivo era describir desde una perspectiva holística-relacional, los factores de desigualdad que se producen en el sistema educativo andaluz con respecto a los alumnos de familias inmigrantes, así como la manera en que afectan 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 conceptos como capital cultural incorporado, capital familiar. Con nuestro análisis hemos verificado en la praxis este concepto teorizado.

4.2 ¿Cómo influye el grupo de iguales en el logro educativo?

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. 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.

4.3 Contexto escolar y cultura académica VS logro educativo

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. 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 inmigrantes 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.

4.4 Relación del capital familiar en el logro académico

El objetivo de conocer las dificultades que tienen los padres inmigrantes marroquíes a la hora de educar a sus hijos en España. Además, 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 del alumnado de origen marroquí, de hecho, todos los niños/as marroquíes entrevistados utilizan en el ámbito familiar el árabe como única vía de comunicación. El esquema de análisis propuesto en este estudio ha constatado que los factores de desigualdad para el logro educativo de los hijos/as de familias inmigrantes, se sitúan más allá del aula, de la propia escuela, del barrio o de la ciudad. Está íntimamente condicionada por la sociedad de acogida. La búsqueda de objetivos comunes consensuados (no asimilacionistas), mejorar el clima del centro y fomentar el compromiso, la participación e implicación de toda la comunidad educativa. Es decir, un proyecto común compartido es la propuesta a la que aspiramos.

Bibliografía

- BOUDON, R (1974) *Education, Opportunity and social Inequality*. Willey-Interscience.
- BOURDIEU, P. (1979) *La distinction – critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1983) “Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital”. En Kreckel, R. [Ed.]. *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt*. Tomo especial 2, Göttingen: Otto Schwartz, pp. 183-198.
- BOURDIEU, P (1997) *Die verborgenen Mechanismen der Macht – Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburgo, VSA-Verlag.
- BOURDIEU, P (1999) *La miseria del mundo*. Madrid, Ed. F.C.E.

- COLEMAN, J. S. et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- DE PABLO, A. (1983) “Sistema educativo y clases sociales”. En Educación, Instituto De ciencias De La (ed) *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid, Editorial Cantoblanco pp. 125-143.
- ENGELS, F y MARX, K (1980) *Ausgewählte Schriften in zwei Bänden*. Tomo. 1, 27. ed., Berlin, Dietz.
- FLAQUER, L. (1998) *El destino de la familia*, Barcelona, Ariel
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1998) *La familia y el cambio político en España*. Madrid, Tecnos.
- JENKS, C. et al. (1972) *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books.
- KANT, E (1935) “Antropología en sentido pragmático”, J.G. (trad.). Madrid, *Revista de Occidente*.
- 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>
- MÜLER, H-P (1986): “Kultur, Geschmack und Distinktion – Grundzüge der Kultursoziologie Pierre Bourdieu”. En Neidhardt, F./ Lepsius, M.R./ Weiß, J. [Ed.] *Kultur und Gesellschaft* (cuaderno especial 27 de la Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen, Westdeutscher Verlag, pp 162-190.
- PORTES, A. (1995) “Children of Immigrants: Segmented Assimilation and Its Determinants”. En Portes, A. (ed), *The Economic Sociology of Immigration*. New York, Sage pp 248-280.
- RUIZ DE OLABUENAGA, J. (1996) *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao, Deusto.
- TRINIDAD, A (2005) “La educación”. En Julio Iglesias de Ussel y Antonio Trinidad Requena (coordinadores) *Leer la sociedad: Una introducción a la Sociología General*, Madrid, Tecnos pp 505-542.
- WEBER, M (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5. ed.,Tübingen: Mohr.

Recibido: 8 /09/ 2012

Aceptado: 26/11/2012