

Universidad de Granada
Departamento de Sociología



TESIS DOCTORAL

**FACTORES DE DESIGUALDAD EN EL LOGRO
EDUCATIVO DE LAS HIJAS E HIJOS DE FAMILIAS
INMIGRANTES MARROQUÍES ESCOLARIZADOS
EN ESPAÑA: UN ESTUDIO DE CASO.**

Presentada por:

FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO

Director: Antonio Trinidad Requena

Universidad de Granada
Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

TESIS DOCTORAL

**FACTORES DE DESIGUALDAD EN EL LOGRO
EDUCATIVO DE LAS HIJAS E HIJOS DE FAMILIAS
INMIGRANTES MARROQUÍES ESCOLARIZADOS
EN ESPAÑA: UN ESTUDIO DE CASO.**

FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO
GRANADA, 2009

Aspirante al Grado de Doctor en Sociología

Tesis dirigida por:
Antonio Trinidad Requena

Granada, 5 de Junio de 2009

Fdo. Félix Fernández Castaño

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Félix Fernández Castaño
D.L.: GR. 2643-2009
ISBN: 978-84-692-4171-4

Universidad de Granada
Departamento de Sociología



D. Antonio Trinidad Requena, Profesor Titular del Departamento de Sociología y Director de la presente Investigación para aspirar al grado de Doctor por D Félix Fernández Castaño

HACE CONSTAR:

Que la tesis: Factores de Desigualdad en el Logro Educativo de las Hijas e Hijos de Familias Inmigrantes Marroquíes Escolarizados en España: Un estudio de Caso, realizada por Félix Fernández Castaño, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Granada, 5 de Junio de 2009

Fdo: Antonio Trinidad Requena

“Para mi concepción es esencial que no tenemos una conciencia prelingüística a la que el lenguaje deba adecuarse, que no hay una percepción profunda de cómo son las cosas, percepción que sea tarea de los filósofos llevar al lenguaje”

RICHARD RORTY

"Creo que todo el mundo saldría ganando si la lógica de la vida intelectual, la de la argumentación y la refutación, se extendiera a la vida pública."

PIERRE BOURDIEU

“El que es capaz de dominarse hasta sonreír en la mayor de sus dificultades, es el que ha llegado a poseer la sabiduría de la vida”

FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo tiene muchas deudas con cuantas personas han hecho posible que de una u otra manera saliera para adelante. Muy especialmente quisiera agradecer: Antonio Trinidad Requena, por la cantidad de horas, paciencia y esfuerzo que has dedicado a este trabajo como director. Pero sobre todo, quiero agradecerte el ser un referente intelectual en toda mi andadura universitaria y haber confiado en mí desde el principio.

A mi mujer Carmen, por treinta años de felicidad y por prestarme todo el apoyo necesario para conseguir este sueño. A mis hijos Antonio, Francisco y Félix por su apoyo y comprensión. A mis nietos Sergio y Lucía por ser una maravillosa luz en el horizonte.

A los profesores/as y la secretaria del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada, quiénes en los despachos, en la secretaría o entre los pasillos siempre tenían una palabra de preocupación y ánimo para mi trabajo.

Especialmente a Encarna Alonso, al que me une el amor por la literatura, porque desde que fui su alumno me tomo muy en serio intelectualmente y su ayuda ha sido inestimable en esta tesis.

A todos los miembros de la comunidad educativa del Instituto de Educación Secundaria de Cartuja, especialmente a las hijas e hijos y a sus padres de origen marroquí que de una u otra manera han ido haciendo posible este proyecto. En especial agradecer al profesor David Villen su amabilidad y compromiso.

AVISO DE LECTURA

i i sobre las citas

Las citas textuales en árabe han sido traducidas por el doctorando

i i sobre los nombres

Todos los nombres de los informantes que aparecen en la investigación no tienen relación alguna con sus nombres auténticos

i i i sobre las traducciones del francés

La traducción de los distintos documentos del francés ha sido realizada por el doctorando.

ÍNDICE

Introducción	13
1. La apertura de la pregunta	15
2. Estructura de la tesis	21

PRIMERA PARTE

DESIGUALDAD EDUCATIVA: “SOBRE VERDAD Y MENTIRA” DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Capítulo I. Desigualdad educativa en los alumnos/as procedentes de familias inmigrantes en el Sistema Educativo español	25
1.1 La desigualdad: una aproximación al concepto	26
1.2 La desigualdad educativa en los escolares inmigrantes	27
1.2.1 Etnicidad y capital social: una relación “avant la lettre”	28
1.2.1.1 Consecuencias negativas derivadas de las “redes de capital social” del grupo étnico	36
1.2.2 El fracaso escolar: ¿una cuestión de clase social?	38
1.3 La teoría de las formas simbólicas en Bourdieu	40
1.3.1 Las distintas formas del capital según Bourdieu: la creación de un nuevo campo, el “cleavage” social	41
1.4 Política educativa e inmigración	46
1.4.1 Aproximación a la diversidad cultural y social en España	47
1.4.1.1 Distintas propuestas educativas autonómicas ante la llegada del alumnado inmigrante	52
1.4.2 Experiencias previas realizadas en otros países ante la llegada de alumnado inmigrante	58
1.4.3 Educación Intercultural y/o Multicultural	60
1.5 La competencia lingüística como factor de desigualdad: una aproximación	
1.5.1 La enseñanza de la lengua: “Un abordaje interdisciplinario”	64
1.5.2. Ideas erróneas y lugares comunes sobre la enseñanza de la segunda lengua: la interlengua	65

Capítulo II. Teoría de la deficiencia versus Teoría de la diversidad	71
2.1 Teoría de la deficiencia: “déficit cultural”. Hacia el “cleavage social”	72
2.2 Teoría de la diversidad cultural	76
Capítulo III. Aproximación al fenómeno de la inmigración. Inmigrantes y alumnado de origen marroquí: España, Andalucía, Granada	80
3.1 Aproximación al fenómeno de la inmigración	81
3.1.1 Los flujos migratorios a partir de la década de los noventa: nuevas zonas de acogida y distintos modelos en políticas de integración	83
3.1.2 La inmigración como resultado de las relaciones de desigualdad entre el Norte y el Sur	86
3.2 Imaginario colectivo: Una visión del inmigrante a priori	89
3.2.1 “La Directiva de Retorno”: los inmigrantes no son bienvenidos en los países de la Unión Europea	97
3.3 El inmigrante marroquí en España	99
3.3.1 Evolución poblacional de los ciudadanos inmigrantes sobre el total de la población española	102
3.3.1.1 Nivel de estudios: población inmigrante	106
3.3.1.2 Proyecciones de inmigración para los próximos años	107
3.4 Una genealogía del marroquí en Andalucía	108
3.4.1 Presencia y localización del marroquí en Andalucía	109
3.4.1.1 Nivel de estudios de la población inmigrante procedente del Magreb en Andalucía	111
3.4.2 Los “porqués” de la desafección del marroquí en la sociedad de acogida	112
3.4.3 Grupos en relación: La estigmatización del marroquí	114
3.4.3.1 Estigma y calumnia del “sucio moro”	116
3.5 El marroquí en la escuela: Evolución del alumnado marroquí en Andalucía	119

Capítulo IV. Metodología de la investigación	131
4.1 El origen de la investigación	132
4.2 El diseño de la investigación desde la perspectiva cualitativa	133
4.3 ¿Por qué una metodología cualitativa y el estudio de caso?	134
4.3.1 Justificación de la elección del centro educativo para nuestra investigación	136
4.3.2 Objetivos de la investigación	140
4.3.2.1 Criterios para la selección de nuestros informantes	141
4.3.2.2 La negociación	143
4.3.3 La obtención de los datos: Entrevistas, Cuaderno de campo y otros documentos	144
4.3.3.1 Entrevistas en profundidad	144
4.3.3.2 Entrevistas grupales	146
4.3.3.3 Diseño e implementación de las entrevistas	147
4.3.3.4 Cuaderno de campo	149
4.3.3.5 Otros documentos escritos	149
4.3.4 La técnica del análisis de contenido cualitativo	150
4.4 Ser becario de investigación a los 50 años y natural de Tetuán. Ventajas y desventajas	153

SEGUNDA PARTE

CONTEXTO DE ORIGEN E INMIGRACIÓN: LA ENSEÑANZA Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS

Capítulo V. Marruecos: contexto social, educación e inmigración	157
5.1 “La ambivalencia identitaria”: valores de la sociedad de acogida vs valores de la sociedad de origen	158
5.2 Datos geográficos y sociológicos básicos de Marruecos	162
5.2.1 La sociedad marroquí: religión y lengua	165
5.2.1.1 La religión islámica en Marruecos	170
5.2.1.2 Lengua árabe-beréber	174

5.3 Una aproximación a la dimensión económica marroquí desde su independencia	177
5.4 La religión y el sexo en la educación marroquí	179
5.5 Los rifeños. Sociedad y cultura: el rifeño “carne de cañón” migratoria	181
5.6 Evolución del sistema educativo marroquí desde su independencia	187
5.7 Actual sistema educativo del Reino de Marruecos: “Hoja de ruta” para la implantación del decenio nacional de la educación 2000-2010	191
5.7.1 Obligatoriedad y etapas del sistema educativo	193
5.8 Principales diferencias y semejanzas entre los sistemas educativos español y marroquíes	197
5.8.1 La enseñanza del español en el sistema educativo marroquí	199
Capítulo VI. La inmigración en Andalucía: marroquíes en Granada	201
6.1 La ciudad de Granada y la inmigración	202
6.1.1 Extranjeros y marroquíes en la ciudad de la Alhambra	203
6.2 Marroquíes en el barrio de Almanjáyar	207
6.2.1 Situación administrativa y sociodemográfica de la zona Norte de Granada	208
6.3 La escolarización del alumnado inmigrante marroquí: implicación al proceso educativo	211
6.3.1 Dificultades más comunes del alumnado marroquí en el proceso de adquisición de la competencia lingüística del español	213
6.4 Un instituto de barrio: procesos generales y particulares	216
6.4.1 Fases de transformación del centro hacia el nuevo sistema educativo	217
6.4.2 Documentación estratégica y de gestión: Programas de actuación en el IES Cartuja	219
6.4.3 La comunidad educativa del Instituto: familias, alumnado, profesorado y personal no docente	222

TERCERA PARTE
LA NUEVA REALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:
UN ESTUDIO DE CASO

Capítulo VII. La categorización de los discursos	227
7.1 Primera Matriz de Análisis: <i>Discursos de los entrevistados</i>	230
7.1.1 Primera Categoría: Conceptos Universales	230
7.1.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural	237
7.1.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales	242
7.2 Segunda Matriz de análisis: Generando categorías a partir de la primera Reducción, generación de Ideas-Fuerza; <i>Aplicación de la comprensión</i>	246
7.2.1 Primera Categoría: Conceptos Universales	246
7.2.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural	251
7.2.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales	254
7.3 Tercera Matriz: Ideas Fuerza ordenadas por Categorías, percepción de aspectos positivos - negativos – neutros; <i>Legitimación de la consistencia teórica</i>	
7.3.1 Primera Categoría: Conceptos Universales	259
7.3.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural	260
7.3.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales	261
Capítulo VIII. “El malestar en la cultura”: la comunidad educativa de un IES en un barrio marginal de Granada	262
8.1 Percepción de los aspectos <i>positivos</i>	264
8.1.1 Primera Categoría: Conceptos Universales	264
8.1.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural	269
8.1.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales	272
8.2 Percepción de los aspectos <i>negativos</i>	274
8.2.1 Primera Categoría: Conceptos Universales	274
8.2.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural	278
8.2.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales	281
8.3 Percepción de los aspectos <i>neutros</i>	283
8.3.1 Primera Categoría: Conceptos Universales	283
8.3.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural	285
8.3.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales	287

Conclusiones		290
Epílogo		300
Bibliografía		306
Anexos		332
Anexo I	Dotación del profesorado por especialidades IES Cartuja Curso 2007/2008	333
Anexo II	Alumnado por nacionalidad, curso, sexo, edad IES Cartuja Curso 2007/2008	335
Anexo III	Guión de entrevistas alumnos inmigrantes	339
Anexo IV	Guión de entrevistas alumnos autóctonos	344
Anexo V	Guión de entrevistas profesores IES Cartuja	347
Anexo VI	Guión de entrevistas informantes Claves	350
Anexo VII	Guión de entrevistas padres/madres inmigrantes	353
Anexo VIII	Guión de entrevistas padres/madres autóctonos	357
Anexo IX	Transcripciones de entrevistas a alumnos inmigrantes	361
Anexo X	Transcripciones de entrevistas a alumnos autóctonos	427
Anexo XI	Transcripciones de entrevistas a profesores IES Cartuja	443
Anexo XII	Transcripciones de entrevistas a informantes claves	496
Anexo XIII	Transcripciones de entrevistas a padres/madres inmigrantes	522
Anexo XIV	Transcripciones de entrevistas a padres/madres autóctonos	563
Anexo XV	Primera Matriz de Análisis: <i>Discursos de los entrevistados</i>	589
Anexo XVI	Segunda Matriz de análisis: generación de Ideas-Fuerza; <i>Aplicación de la comprensión</i>	625

INTRODUCCIÒN

INTRODUCCIÓN

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, así, una relevancia cuantitativa cada vez mayor.

Uno de los principales rasgos que caracterizan el desarrollo actual de este fenómeno lo constituye el hecho de que, cada vez más, la inmigración 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.

Desde la disciplina de la Sociología, la cuestión de las desigualdades educativas en general ha sido tratada tradicionalmente por la Sociología de la Educación. No obstante, a partir del incremento del fenómeno migratorio, el estudio de las desigualdades educativas entre inmigrantes y autóctonos ha sido abordado, además, desde la Sociología de las migraciones internacionales o Sociología de la inmigración.

Todo esto nos llevó a plantearnos las preguntas iniciales 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, llevando consigo 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? ¿Existían evidencias que permitieran afirmar que la conflictividad podía considerarse superior a la que pudiera presentar el alumno denominado autóctono? Por otra parte, ¿qué efectos tiene en los escolares de origen extranjero la migración? Y más concretamente ¿qué efectos se producen sobre la idea de sí mismo y sobre el lugar que ocupan en la sociedad de “acogida”?, ¿debíamos entender los comportamientos de los efectivos de la minoría en términos de

homogeneidad intragrupal y/o étnico-nacional? Y además, ¿qué comportamientos sociales se suponen derivados de la cultura de origen, según los diferentes agentes escolares?

A partir de estas cuestiones, como investigador de la Sociología de la Educación, me propuse conocer el verdadero alcance del “fracaso” y del “conflicto”, atribuidos de manera mayoritaria a los niños y niñas de familias inmigradas, concretamente marroquíes (Carrasco, 1997) y, en su caso, de las causas que lo condicionaban. Esta tesis es deudora de estas preguntas iniciales y las recupera, al centrarse en analizar los distintos factores que inciden en que dichas desigualdades entre escolares inmigrantes y autóctonos ocurran. Todo ello en el contexto geográfico de la ciudad de Granada.

1. La apertura de la pregunta

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, misonéismo o neofobia. Eso opinaba Don Ramón Menéndez Pidal. Según el viejo maestro, el misonéismo 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”.

Por lo demás, aún corre por ahí un dicho preocupante: “Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer”. De haber seguido esta consigna, es evidente que el ser humano estaría todavía en el Paleolítico. Pero afortunadamente, ni el ser humano prefirió lo malo conocido, ni los españoles (sin distinguos de tiempos) nos quedamos atrás en esto de embarcarnos en la aventura y hacia lo desconocido como tal.

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, Víctor Pérez Díaz, 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 funcionalista¹ 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).

Para el funcionalismo, las desigualdades educativas, lejos de ser concebidas como problemáticas, eran observadas como funcionales para la sociedad. El logro educacional (como socioeconómico) era producto exclusivo de las habilidades, características y disposiciones individuales, lo que, en un estado de funcionamiento meritocrático, permitía situar en cada posición a los más aptos. Las primeras aportaciones de los estudios que cuestionaban las ideas funcionalistas sacaron a la luz

¹ La llamada teoría funcionalista se asocia actualmente con los nombres de los sociólogos americanos Davis, Moore, Merton y Parsons. Los antecedentes de esta perspectiva sociológica hay que buscarlos en Emile Durkheim. Para la teoría funcionalista, la estratificación social es un requisito necesario para la existencia de la sociedad. La gran variedad de posiciones en el sistema social complejo deben ser ocupadas por las personas más idóneas. Además, debe existir un consenso de valores con el fin de mantener la debida integración del sistema. Así, pues, el sistema de estratificación se percibe como un sistema motivacional: es el mecanismo social que estimula a los individuos más capaces para la realización de los roles más exigentes con el fin de mantener adecuadamente el funcionamiento de la sociedad.

la evidente asociación de la clase social² con el acceso a la educación, por un lado, y con las probabilidades de éxito escolar, por otro.

El Informe Coleman (Coleman et al., 1966), fue el iniciador en 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. Sin lugar a dudas, este tipo de políticas buscaban dentro del sistema educativo la solución para las principales desigualdades que existían fuera de él, la respuesta de los autores marxistas³ fue clara: esta postura haría más factible la perpetuación del sistema capitalista.

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 Jenks 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

² Por ejemplo ver el concepto de “clase” en Bourdieu, remite a una categoría construida a partir de las posiciones que los agentes ocupan en el campo social.

³ Por ejemplo Gramsci elaboró una categoría: La revolución pasiva que es para Gramsci una “revolución-restauración”, o sea una transformación desde arriba por la cual los poderosos modifican lentamente las relaciones de fuerza para neutralizar a sus enemigos de abajo.

Reproducción Cultural” elaboradas por Bourdieu⁴ 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 inmigrantes⁵ pasan a formar parte de la población que tiene un alto riesgo de sufrir exclusión socioeducativa, entendiendo 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. La integración educativa de los inmigrantes se ha convertido, de este modo, en uno de los elementos centrales de las políticas de integración de estos y otros países desarrollados que son receptores de

⁴ Pierre Bourdieu estando en Argelia, trabajó en la sociedad tradicional cabila y los efectos que tienen las transformaciones económicas y políticas sobre este tipo de sociedad. Bourdieu desarrolló ideas sobre el intercambio de bienes simbólicos que observó, principalmente influenciado por la obra de Claude Lévi-Strauss. A fines de los años sesenta las áreas abordadas se vuelven cada vez más diversificadas. Si bien la educación continúa ocupando un lugar central, estudia también otros aspectos de la producción y el consumo de bienes culturales. Juzgando demasiado estrecho el cuadro existente de revistas de sociología para las publicaciones inspiradas por sus hipótesis, crea en el año 1975 una revista nueva, los “Actes de Recherche en Sciences Sociales”. Esta publicación, que refleja su punto de vista sobre el campo de las ciencias sociales, descansa, entre otros, de los principios siguientes: Cuestionamiento de la jerarquía social de los objetos de estudios, rechazo de las convenciones académicas de presentación y de formalización, tal como la cooperación entre las diferentes ciencias sociales.

⁵ Con objeto de no resultar reiterativos, siempre que de ahora en adelante nos refiramos a niños, jóvenes estudiantes, alumnos, o hijos de inmigrantes estaremos aludiendo tanto a inmigrantes de segunda como de primera generación, es decir, tanto a niños nacidos en la sociedad receptora como a los que se incorporaron a ésta con una edad temprana.

inmigración. Sin embargo, lejos de ser unidimensional, el concepto de integración educativa tiene, al menos, dos caras diferentes. Para entender el carácter pluridimensional de dicho concepto es necesario hacer referencia a las funciones que desempeña la educación reglada para el individuo. Éstas son fundamentalmente dos: la transmisión de conocimientos y de habilidades (función cognitiva y formativa). Ello hace que del paso por los centros educativos dependa, en gran medida, tanto el aprendizaje de un empleo como el posterior desarrollo de la personalidad del niño y su convivencia en la sociedad.

Dada su condición de grupo de riesgo de exclusión social⁶, 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. Por la integración socioeducativa de los jóvenes inmigrantes de hoy pasa parte importante de sus propias opciones sociales en un futuro cercano, así como, en cierto grado, las de segundas generaciones venideras. Además, este tipo de integración juega también un papel crucial en la convivencia social que a posteriori pueda haber entre las distintas culturas

“La interpretación de la dimensión cultural es, así vista, decisiva; los niños en tanto que productos sociales son «productos culturales» también; e influidos desde las costumbres del grupo social supone una fuerza muy imperativa en la determinación de la acción social, formando la enculturación el círculo intermedio entre la coerción social y la autodeterminación personal” (Morente, 2002: Texto 18-M03)

Se observa, pues, cómo esta división de las funciones de la educación reglada resulta fundamental a la hora de analizar la cuestión de la integración educativa de los inmigrantes, ya que de ella dependerá, precisamente, el concepto de integración adoptado. Así, quienes analicen la integración educativa de los hijos de los inmigrantes en su dimensión sociocultural se centrarán, sobre todo, en la función normativa del sistema educativo.

⁶ Para ampliar este concepto véase Tezanos (2007)

Esta perspectiva sociocultural de la integración educativa se dedica, principalmente, a estudiar los procesos de adaptación cultural (o de aculturación⁷) de los alumnos inmigrantes, el modo en que se tratan sus rasgos culturales de origen en la sociedad receptora, o a indagar en el “contacto cultural” que se produce dentro del ámbito educativo entre autóctonos e inmigrantes, tal y como, en parte, lo hacen el enfoque asimilacionista, el multiculturalista o el interculturalista.

Por su parte, para quienes analicen esta integración educativa desde una perspectiva socioeconómica, su referencia será la función cognitiva y formativa, entendiéndose ésta como una vía de acceso al mercado laboral y, en consecuencia, como medio de adquisición de estatus. Por otro lado, además de ser definido según su función o su fin último (la integración sociocultural o socioeconómica), el concepto de integración educativa podría interpretarse según el proceso o el periodo que abarque.

Así, por ejemplo, la integración también podría entenderse simplemente como el acceso al Sistema Educativo. Pero la mera entrada en él no asegura dicha integración. Por ello hemos querido diferenciar aquí la inserción educativa, el momento en el cual el niño o el joven se incorpora al sistema educativo, de la integración educativa, entendida ésta como un proceso más amplio, que incluye y necesita del anterior, y que supone no sólo que el niño se vea incluido en el sistema educativo, sino que, además, tenga las mismas posibilidades de hacerlo bien en éste que el resto de sus compañeros. Es decir, mientras que la inserción educativa responde a un momento que puede presentar más o menos dificultades, la integración ha de ser considerada como un proceso longitudinal, como un camino conformado de distintas bifurcaciones que se distribuyen a lo largo del mismo (Boudon, 1974), así como integrado por puntos o momentos de inclusión y de exclusión (Lareau y Horvat, 1999).

Es evidente que este planteamiento está relacionado con los conceptos de equidad y calidad del sistema educativo (Grañeras et als, 1999), en tanto que son complementarios. El sentido de equidad tiene que ver con la capacidad de atender a la

⁷ El fenómeno de la aculturación, del inglés *acculturation*, denomina el proceso de adaptación a una cultura, o de recepción de ella, de un pueblo por contacto con la civilización de otro más desarrollado.

diversidad de usuarios, y el deseado concepto de calidad de la educación⁸ perdería sentido si no alcanza a todos los alumnos, especialmente a los que se ven desfavorecidos. De hecho, algunos informes (Escuela Española, 2003)⁹ plantean que no puede haber calidad sin equidad porque, de lo contrario, se pueden romper delicados equilibrios del Estado del bienestar. No es tanto una cuestión de altruismo como de la necesidad de cohesionar la sociedad. Entendida de esta manera el objetivo de Sociología de la educación es propiciar pautas, roles y relaciones que capaciten a las personas a mejorar los vínculos intergrupales para perfeccionar la sociedad, y es precisamente la noción de integración socioeducativa la que adoptamos en esta Tesis Doctoral, debido a que esta posee una connotación socioeconómica y longitudinal, y tiene su base, como puede observarse, en los conceptos de igualdad de oportunidades educativas (planteando, como hiciera Coleman, desde el análisis de los resultados) y de trayectoria educativa. Analizar los distintos factores que obstaculizan dicha integración socioeducativa de los inmigrantes o, lo que es lo mismo, analizar los factores que pueden incidir en su exclusión socioeducativa (es decir, aquellos que los mantienen alejados de los alumnos autóctonos en cuanto a logro educacional) es el objetivo de la presente Tesis Doctoral.

2. Estructura de la tesis

La tesis ha sido estructurada en tres partes y ocho capítulos. La primera parte presenta el marco teórico donde se sustenta la tesis doctoral: “Sobre verdad y mentira” de la desigualdad educativa desde el “ojo” de la Sociología de la Educación. Dividida en cuatro capítulos, el primero de ellos presenta los primeros referentes teóricos de la investigación, nos aproximamos al concepto de desigualdad. Concretamente hacemos un seguimiento a los factores de desigualdad educativa de estos escolares inmigrantes de origen marroquí, analizando para ello los conceptos de capital social, etnicidad, fracaso escolar, capital cultural, capital cultural incorporado, habitus, entre otros. Seguimos a sociólogos como Pierre Bourdieu y James S. Coleman, entre otros, para su incorporación teórica. Asimismo, nos aproximamos a la política educativa en España ante la nueva realidad en diversidad cultural y social. Finalmente analizamos la

⁸ Concepto que no tiene nada que ver con la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE), publicada en el BOE el 24 de diciembre de 2002

⁹ Especialmente, lo que plantea la Fundación Encuentro en su “informe España 2003”

competencia lingüística como factor de desigualdad de estos escolares de origen marroquí.

El segundo capítulo analiza la contraposición de dos teorías. Por un lado, la teoría de la deficiencia a través del concepto de “déficit cultural” del profesor Bernstein. Y por otro, la teoría de la diversidad que desarrolla principalmente el lingüista Lavob. Se intenta con esta contraposición demostrar que esta situación nos está llevando a lo que nosotros hemos conceptualizado como a un nuevo “cleavage” social.

En el tercer capítulo se desarrolla una aproximación al fenómeno de la inmigración y, más concretamente se hace una genealogía del marroquí en España, se hace hincapié en la desafección del marroquí en la sociedad de acogida y su estigmatización. Por último se establece un análisis cuantitativo y bibliográfico de la inmigración marroquí en España, Andalucía y Granada, centrándose en su evolución histórica y datos sociodemográficos.

El cuarto capítulo de esta primera parte presenta el esquema de análisis y el diseño metodológico y técnico de la investigación.

La segunda parte de la tesis doctoral, dividida en dos capítulos, aborda la dinámica migratoria desde la doble perspectiva de las condiciones para la emigración y las condiciones para la integración. Es decir, se proporciona una visión del contexto social y cultural, la educación y la emigración en Marruecos. Y junto al análisis del contexto de partida, planteamos cuestiones básicas del contexto sociocultural local de destino al abordar la situación social y educativa de las hijas e hijos de familias de origen marroquí y sus familias.

La tercera parte contiene los dos capítulos de análisis de nuestra investigación. El primero de ellos aborda la categorización de los discursos de nuestros informantes. Para ello hemos optado por crear tres matrices de análisis. En la primera matriz de datos hemos procedido a su categorización en tres partes. Tras su reducción hemos creado una segunda matriz de datos categorizándolas a la vez en tres categorías, generando “Ideas-Fuerza”. La tercera matriz de datos “Ideas-Fuerza” han sido ordenadas por categorías, pero prestando especial atención a los aspectos positivos-negativos-neutros.

El capítulo octavo nos sirve para profundizar en la percepción de los aspectos positivos-negativos-neutros en las tres matrices y en sus distintas categorías. Con esto damos respuesta a las preguntas que dieron origen a esta investigación

La tesis finaliza con una recapitulación sobre los resultados obtenidos en la investigación, en torno a la escuela y los factores de desigualdad en el logro educativo de las hijas e hijos de familias inmigradas marroquíes en Granada, a modo de conclusión. Además, incluimos un epílogo con el fin de que sirva como punto y seguido para futuras investigaciones, así como distintas propuestas de mejora para que los factores de desigualdad de los escolares de origen inmigrante marroquí puedan quedar subsanados, encontrando, por el contrario, factores para una igualdad real de oportunidades en el sistema educativo español. Al final del documento, en los anexos, se completa la información sobre distintos aspectos abordados en la investigación.

PRIMERA PARTE
DESIGUALDAD EDUCATIVA: "SOBRE VERDAD Y MENTIRA"
DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Capítulo I.
DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LOS ALUMNOS/AS
PROCEDENTES DE FAMILIAS INMIGRANTES
EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1.1 La desigualdad: una aproximación al concepto

En este primer apartado analizaremos el problema de la desigualdad que desde diferentes enfoques y tratamientos ha estado presente en no pocas de las primeras formas de pensamiento de las que se conservan referencias escritas. En todas las explicaciones, a las que podemos otorgar el calificativo de milenarias, está presente un denominador común: las desigualdades son vistas y contempladas como algo que formaba parte del orden natural.

La modernidad, y su expresión plástica más concreta, la Revolución Francesa, constituye el primer gran aldabonazo histórico contra el orden de la desigualdad. Esta no va a ser contestada sólo en términos de exaltación de un humanismo individualista y socialmente desencarnado, sino también en clara referencia a sus específicos orígenes sociales. Así, Rousseau ya señalaba la necesidad de referirse a dos tipos de desigualdades:

- a) Desigualdad natural o física
- b) Desigualdad moral o política:

“que depende (dice) de una especie de convención y que se halla establecida o al menos autorizada por el consentimiento de los hombres. Esto consiste (indicaba Rousseau) en los diferentes privilegios de los cuales gozan algunos en perjuicio de los demás como el ser más ricos, más poderosos que éstos o estar en condiciones de hacerse obedecer” (Rousseau, 1980).

De igual manera, Babeuf dará un nivel distinto al tema de la desigualdad, para acabar analizando la sociedad francesa en términos de las clases sociales y sus conflictos. A partir de ese horizonte histórico la desigualdad social no sólo va a empezar a ser considerada desde una óptica bastante distinta, sino que, fundamentalmente, va a ser objeto de una creciente confrontación crítica del pensamiento social, confrontación que va a encontrar un punto álgido de inflexión en el periodo de la Revolución industrial. Este será el momento histórico en que surgirán las grandes teorizaciones sobre la estratificación social y las clases sociales, y a su vez, será también, y de manera asociada a la anterior, el inicio de una nueva era histórica en la que el conflicto de clases

organizado jugará prácticamente un papel decisivo en el mismo curso del proceso político.

En nuestros días, el concepto que polariza en mayor grado la atención sobre el problema de la desigualdad social es el concepto de clase social. En términos muy elementales, la idea que connota el concepto de estratificación “está tomado de la geología y en origen describe una situación en la que cada estrato descansa en el inferior y soporta al superior” (Gobernado, 2005:293). Analicemos pues, tras esta aproximación teórica al concepto de desigualdad en general, la desigualdad educativa de los escolares inmigrantes.

1.2 La desigualdad educativa en los escolares inmigrantes

La literatura dedicada al estudio del fenómeno de la inmigración y, en especial, la que se ha hecho desde la Sociología, ha tratado profusamente esta cuestión de la desigualdad, privilegiando en los últimos años la utilización de un concepto, el de capital social, como herramienta y como vía de acercamiento a ella. A este tipo de aproximaciones nos dedicaremos en el segundo apartado de este capítulo. En ellas se ha destacado, sobre todo, el efecto positivo que en el logro educacional de los inmigrantes ejercen estos contactos y el mantenimiento de pautas culturales originarias de sus lugares de procedencia que con ellos se promueve, enfrentándose, así, a la tesis de la asimilación cultural. Como puede adivinarse, este tipo de argumento ha sido recurrente a la hora de explicar cómo, a pesar de la modesta situación socioeconómica que viven, los jóvenes de ciertas minorías étnicas igualan o superan en resultados educativos a los de la mayoría autóctona (procedentes de familias con un estatus socioeconómico más elevado) y a los de otras minorías que ocupan una posición socioeconómica similar.

Sin embargo, la influencia de estas redes sociales co-étnicas no siempre es beneficiosa para los resultados de los estudiantes inmigrantes. La revisión de un segundo grupo de estudios, aquellos que se centran en los grupos de pares y en el análisis del papel que los factores vinculados a la adscripción étnica o a la condición de inmigrados desempeña dentro de ellos, da buena muestra de esto, al destacar los efectos negativos que, bajo determinados condicionantes estructurales, dichos grupos de pares pueden tener para el desarrollo educativo del joven inmigrante. Así pues, la revisión de

la literatura dedicada al estudio de las redes sociales entre miembros de un mismo grupo étnico, refleja la ambivalencia del factor étnico en cuanto a condicionante del logro educativo de los jóvenes inmigrantes.

En el siguiente apartado, esbozaremos, aunque sea someramente, el hecho de si el fracaso escolar está vinculado al hecho de la pertenencia a una determinada clase social. Por último, nos proponemos indagar la importancia que puede tener 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/as de familias inmigrantes y los autóctonos. Para ello nos centraremos en el concepto de capital cultural, extrayendo, a través de una revisión de los trabajos que han hecho uso de él, la utilidad que puede tener dicho concepto en este ámbito de estudio. Además, y para finalizar el capítulo, analizaremos la competencia lingüística como factor de desigualdad en el logro educativo de los hijos e hijas de inmigrantes, todo esto resaltando el concepto de educación intercultural desde la diversidad cultural y social en la España del siglo XXI.

1.2.1 Etnicidad y capital social: una relación “avant la lettre”

La emergencia del concepto de capital social ha provocado un indudable impacto en el análisis de la influencia que tienen los distintos actores del entorno social más cercano en las oportunidades sociales del individuo. En los últimos años, este concepto ha ido adquiriendo cada vez mayor resonancia no sólo dentro de la Sociología y otras ciencias sociales como la Economía o la Ciencia Política, sino que incluso ha impregnando la retórica de instituciones internacionales tan dispares entre sí como ciertas organizaciones no gubernamentales de cooperación al desarrollo y el Banco Mundial, ganándose un espacio importante en el diseño de políticas públicas de muchos países. Aunque en la actualidad su aplicación más extendida sea aquella que tiene que ver con el desarrollo económico y social, prácticamente desde su nacimiento el término capital social ha estado vinculado al ámbito educativo y, en particular, al problema de las desigualdades educativas.

El hecho de que dos de los tres grandes impulsores del mismo, Pierre Bourdieu y James S. Coleman, dedicaran buena parte de su esfuerzo intelectual a este campo resultó determinante en este sentido. El tercer nombre que hay que añadir al de estos dos

ilustres de la Sociología contemporánea sería el de Robert Putnam, cuyas aportaciones (más recientes en el tiempo), a pesar de no estar dirigidas específicamente a la cuestión de las diferencias educacionales, también pueden aplicarse en cierto modo a ellas. Pero además de las diferentes nociones del término mantenidas por cada uno de estos tres autores, otras muchas experiencias, a menudo vagas, imprecisas y eclécticas, se han ido acumulando a lo largo de la breve historia del concepto de capital social, lo que se ha venido criticando como una de sus grandes debilidades. No obstante, a pesar de la vaguedad con la que a menudo ha sido definido y de la multiplicidad de formas en las que ha sido aplicado (Portes, 1998), en esta diversidad de interpretaciones podemos hallar los suficientes puntos de encuentro como para que exista una idea colectiva de lo que se entiende por capital social. En términos generales, el capital social se define como la capacidad que tienen los actores de disponer de ciertos recursos gracias a su acceso a conexiones y redes sociales.

Por su parte, la utilización de este término en el campo de las migraciones y, más concretamente, en el ámbito de las “nuevas” desigualdades educativas que emergen a raíz de estos movimientos, ha sido muy prolífica, especialmente en EEUU. Puede decirse que, en este contexto y en este campo, el interés por dicho término responde, fundamentalmente, a tres elementos.

El primero tiene que ver con el periodo de auge que vivía el término en la década de los noventa. No es esta la primera vez ni será la última en la que el oportunismo académico se erige en el motor (o, al menos, en uno de los motores) que empujan a las elecciones del objeto concreto que hay que estudiar, de un concepto en su aplicación, o del marco teórico de la investigación, una situación que alcanza su punto extremo cuando dicha elección sigue las directrices de lo que prácticamente se ha convertido en moda.

El segundo de estos elementos tiene que ver con el hecho de que existía un vacío explicativo en lo referente a las desigualdades educativas entre los distintos grupos étnicos de EE.UU. Mientras había grupos que igualaban o incluso superaban en resultados a los nativos estadounidenses (los chinos, principalmente), para otros (en general, los latinoamericanos, aunque con considerables disparidades según su país de procedencia concreto) el logro educativo concreto alcanzado era notablemente inferior

al de dichos nativos. Numerosos estudios que examinaron esta cuestión a través del uso de técnicas multivariantes encontraron que, tras controlar por las variables socioeconómicas, dichas diferencias seguían siendo significativas, lo que motivó el surgimiento de análisis que buscaban en el diferente capital social de los diversos grupos étnicos el factor que explicase los porcentajes de varianza restantes.

Por último, el tercero de los elementos que motivó el auge en este campo de las explicaciones basadas en el capital social responde a la necesidad de profundizar en el análisis de un hecho social observable dentro del fenómeno migratorio. Y es que, como había venido reflejando buena parte de la literatura que analizaba la incorporación de los inmigrantes a las sociedades de llegada, éstos, cuando se enfrentan a un nuevo contexto, alejados del que hasta entonces era su entorno más cercano y expuestos ante el que a menudo se les presenta como un entorno hostil, se refugian con gran frecuencia en los recursos y en la seguridad que les reportan los vínculos con individuos de su misma procedencia u origen étnico. Los enclaves étnicos son la expresión más visible de este fenómeno (aunque ni mucho menos la única), debido a la densidad de conexiones de este tipo que en ellos se establecen.

La literatura sobre capital social, no sin discrepancias al respecto, sostiene que éste puede alojarse tanto en las relaciones entre los miembros de la familia como en las que se producen fuera de ésta. Desde comienzos de los noventa muchos de los estudios que han utilizado este concepto para alcanzar un mejor entendimiento de la integración de los inmigrantes han venido destacando el importante papel que puede desempeñar la etnia en el surgimiento del capital social “exo-familiar” para los inmigrantes. De hecho, parte de esta literatura ha enfatizado ese “factor étnico” hasta llegar a considerar a la etnia directamente como una fuente de capital social (Bankston et al., 1997; Zhou, 2005).

Efectivamente, los movimientos inmigratorios, como consecuencia de esa nueva realidad a la que se enfrentan quienes los realizan, provocan la proliferación de conexiones y redes sociales que extralimitan el ámbito de la familia y que les sirven de apoyo siempre que les posibilite el acceso a recursos a los que difícilmente tendrían alcance por sí solos. Conexiones que en la mayoría de los casos ya se han iniciado incluso antes de que el desplazamiento se lleve a cabo, puesto que el emigrante suele

valerse previamente del contacto con un familiar conocido instalado en el país de destino que, de algún modo, facilita su asentamiento en el mismo.

De esta forma, para los inmigrantes, el capital social que nace de las redes étnicas resultaría crucial a la hora de enfrentarse a los obstáculos que dificultan su proceso de adaptación. Y es que, como anunciara Coleman (1966), el capital social es especialmente importante para suplir las deficiencias que pueden tenerse respecto a otras formas de capital. De hecho, el capital social no debe ser considerado un recurso en sí mismo, u objeto apropiado por individuos o redes sociales, sino un proceso que facilita la capacidad de acceder a otros recursos y, por tanto, a otras formas de capital (Fernández Kelly, 1995: 218). Ello nos lleva a aclarar dos cuestiones generales sobre este concepto que resultan claves para entenderlo de manera holística.

En primer lugar, en la literatura sobre capital social ha sido central la cuestión de su “convertibilidad” en otras formas de capital. Atendiendo a los que hemos identificado previamente como los tres autores que mayor influencia han tenido en el desarrollo del concepto, diremos que Bourdieu (1986) se centró en describir su convertibilidad en capital material, que Coleman dedicó su mayor esfuerzo a analizar los modos en los que facilita la creación de capital humano, y que Putnam es reconocido por haber hecho lo mismo con la participación cívica y la cohesión social.

En segundo lugar, la cuestión de la convertibilidad del capital social implica necesariamente separar y distinguir la disposición o posesión de capital social de su activación (el capital social estará activado en la medida en que, mediante su conversión, pueda materializarse en recursos más tangibles). A esta separación ya hacía referencia Bourdieu, cuando definía esta forma de capital como “el conjunto de recursos vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento e inter-reconocimiento” (Bourdieu, 1980a:2-3), es decir, como aquellos recursos que puede movilizar el individuo gracias a su pertenencia a organizaciones y a redes sociales.

Una vez realizadas estas aclaraciones sobre el concepto general de capital social y sobre su aplicación al fenómeno de la inmigración, nos encontramos ya en disposición de abordar la siguiente pregunta: ¿de qué forma o formas esas conexiones y redes sociales que se producen entre los inmigrantes afectan al logro educativo de los hijos de

inmigrantes? ¿de qué manera el capital social que se da en el seno del grupo étnico puede contribuir a mejorar los resultados de los estudiantes inmigrantes?

En primer lugar, el capital social fundado en las redes de inmigrantes o étnicas puede actuar de una manera indirecta sobre el logro educativo de las segundas generaciones mediante su conversión en “capital económico o financiero”. Y es que dichas redes proporcionan a menudo oportunidades laborales que se traducen en oportunidades económicas. Esta provisión sucede a veces simplemente en forma de información sobre una vacante en un puesto de empleo, o como un contacto personal que abre la opción de acceder al mismo, mientras que en otras lo que se proporciona es una oferta directa de trabajo en un negocio dirigido por personas de la misma procedencia. Ello revierte, como decíamos, en la condición económica de la familia, la cual resulta un factor de crucial importancia para el desarrollo educativo del niño.

De un modo más inmediato y vertical, el capital social puede propiciar, como ya sabemos, la creación directa de “capital humano” (es decir, de recursos educativos y formativos), cuestión en la que la obra de Coleman (1990a; 1966) es, sin duda, el referente principal.

Son tres las formas de capital social consideradas por Coleman: obligaciones y expectativas, normas y sanciones efectivas, y canales de información. De ellas las dos primeras son las que este doctorando considera más relevantes en la creación de capital humano y la forma más propicia de que se den es, según Coleman, a través del mantenimiento de redes sociales que conformen una estructura cerrada (Coleman, 1966). Por tanto, su modelo de cierre de las redes sociales define, para él, la estructura social que facilita en mayor medida la formación de capital social. Este cierre social y, en particular, el por él denominado “cierre intergeneracional”, entraña una estructura en la que a los estrechos vínculos que existen entre padres e hijos/as (aquellos que constituyen la estructura de cierre social básica de la familia), se les unen aquellos derivados de las relaciones entre los primeros con otros adultos que estén de algún modo conectados a sus hijos y que pueden influir en sus decisiones y comportamientos.

Coleman se refiere, sobre todo, a las relaciones que los padres puedan mantener con los padres de los amigos de sus hijos y, de forma especial, con los de sus

compañeros de clase o de colegio. Esta estructura cerrada, que confiere elevados niveles de control social, resulta propicia para incrementar la autoridad de los padres, ya que las normas que ellos establezcan podrán ser reforzadas por otros adultos que también tienen influencia en el comportamiento de aquéllos, facilitando, además, que se origine un entorno de confianza que propicie la creación de una estructura de obligaciones y expectativas entre padres e hijos (Coleman, 2001:86). Según este autor, en este entorno de control social el niño se verá más presionado a acatar las normas de los padres y a esforzarse en los estudios (si es que es esto lo que le transmiten sus progenitores), tratando de corresponder así a las expectativas y aspiraciones de éstos.

Como puede verse, la densidad de las relaciones entre individuos es el rasgo esencial de este modelo de cierre de las redes sociales, facilita que se lleven a cabo comportamientos cooperativos de los que se beneficien quienes participan en ellos. Bajo este prisma, en el caso de los inmigrantes el capital social no dependería tanto del éxito económico u ocupacional alcanzado por éstos como de la densidad de los lazos que entre ellos existan, a saber:

“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” (Portes y Rumbaut; 2001:65)¹⁰

Esta observación, como ya habíamos advertido anteriormente, ya había sido recogida “avant la lettre” por Coleman (Coleman, 1990a), ilustrándola a través del ejemplo de las familias asiáticas al mostrar cómo, cuando la familia estaba sometida a una estructura de cierre intergeneracional, el interés de los padres por la educación de sus hijos podía llevar a éstos a conseguir un nivel educativo elevado incluso cuando el capital humano de los primeros era escaso (Coleman, 1990a:318).

¹⁰ Traducción propia

El modelo de cierre ha sido seguido por muchos de los estudios que ha examinado el logro educativo de los inmigrantes¹¹, aunque, frente a la formulación inicial de Coleman, la de éstos es algo más amplia como veremos a continuación. Por lo general, la mayoría de ellos comparte la idea de que, cuando los inmigrantes se enfrentan a un entorno social desfavorecido (cuando tienen su residencia en un barrio socioeconómicamente deprimido) y a una realidad social frecuentemente discriminatoria y en la que el capital humano y el estatus que traían de sus países de origen se ha visto devaluado, puede surgir en ellos lo que identifican como “una solidaridad co-étnica” en la que se prestan apoyo mutuo.

Esta solidaridad tiene en sí pilares tanto en la experiencia que comparten a partir del fenómeno inmigratorio, como en las afinidades culturales derivadas de ser de su mismo origen étnico y que supone la creación de redes sociales más densas que refuerzan unas orientaciones normativas en las que se mantienen los patrones culturales de su origen. Según expresan estos autores, la existencia de estas redes de apoyo hace más probable que se origine un capital social que haga disminuir las posibilidades de fracaso en la integración socioeconómica y de que estos inmigrantes acaben convirtiéndose en excluidos sociales (Zhou y Bankston, 1994; Portes, 1995).

Ahora bien, si la principal forma en la que estas redes relacionales contribuyen positivamente en el rendimiento del estudiante es mediante el refuerzo de las normas, para que dicha contribución sea efectivamente positiva tales normas han de basarse en valores como el esfuerzo, la perseverancia, tener cierta perspectiva de futuro y saber posponer las gratificaciones inmediatas por las recompensas del mañana, entre otros. Pero esta importancia de los elementos normativos y culturales se pasa muy a menudo por alto en los trabajos que, como los basados en el modelo de cierres de las redes sociales, mantienen una concepción estructuralistas del capital social.

Sin embargo, a pesar de que estos estudios desarrollan el modelo de Coleman, algunos de ellos presentan diferencias respecto a éste que merecen ser señaladas. La primera tiene que ver con la localización del capital social. Por más que la estructura de cierre intergeneracional se extienda más allá de los límites del núcleo familiar, el

¹¹ Ver, por ejemplo, Clark y Ramsay (1990), Zhou y Bankston (1994), Fernández Kelly (1995), Furstenburg y Hughes (1995), Bankston et al. (1997), Hao y Bonstead-Bruns (1998).

modelo de cierre de las redes sociales de Coleman tiene su centro neurálgico en la familia. La consideración de la condición de inmigrante o de la etnia como fuente de capital social supone, en cierta forma, trasladar este centro de la familia a la comunidad (de inmigrantes, en este caso). Ello nos lleva a la segunda de las diferencias. El hecho de centrarse en la comunidad o grupo de inmigrantes implica, además, adoptar una concepción menos atomizada e individualista sobre la creación de capital social, prestando mayor atención a las características definitorias del grupo (Portes 1995; Bankston y Zhou; 2002).¹²

En tercer lugar, hay que mencionar el hecho de que algunos de estos trabajos prestan atención a un capital social no sólo interpersonal sino también institucional. Si bien Coleman tuvo en cuenta en su obra el papel de determinadas organizaciones (especialmente, las religiosas) en la creación de capital social (Coleman, 1990a; 2001: 84), para él, éstas constituían en realidad una extensión de las estructuras sociales propias de su enfoque individualista del cierre social (Bankston y Zhou, 2002:33). En sus principales obras al respecto, Coleman centró su atención fundamentalmente en las conexiones informales de red.

Por el contrario, estos estudios ponían de relieve la importancia de las organizaciones formadas por inmigrantes de una misma procedencia en la generación de ese capital social fundado sobre la etnia. Al igual que hacen los individuos a título personal, estas organizaciones bien pueden servir de refuerzo de las normas de la comunidad, crear estructuras de reciprocidad (obligaciones y expectativas) o ser importantes canales de información. Las segundas generaciones pueden contactar con ellas a través de la familia o independientemente de ella, lo que refleja también ese “desplazamiento” de la familia hacia estas nuevas organizaciones.

¹² Curiosamente, este enfoque también tiene su posición paralela dentro de la economía dedicada al análisis de la integración de los inmigrantes, en la que, también en los noventa, surgió con fuerza la noción de capital étnico (Borjas, 1992; 1995), concebida como la media de capital humano de un grupo étnico (Borjas, 1997:230), del cual podría beneficiarse un miembro de dicho grupo a través de sus redes relacionales. La relativa novedad del concepto viene de que aquí no es el individuo sino el grupo étnico en su conjunto la unidad sobre la que se mide el capital. El capital étnico ha sido examinado y considerado como un factor relevante en el proceso de integración de los inmigrantes. Así, por ejemplo, en lo que a la integración socioeducativa se refiere, las diferencias en cuanto al capital étnico del que disponen los distintos grupos influirían en el grado de “éxito escolar” que alcanzasen los estudiantes de cada uno de estos grupos.

1.2.1.1 Consecuencias negativas derivadas de las “redes de capital social” del grupo étnico

Tal vez el concepto de capital social ofrezca tras la revisión epistemológica efectuada una visión demasiado idealizada del mismo. En mucha menor medida, si embargo, se han detectado los efectos negativos de éste, como, por ejemplo, las consecuencias disfuncionales que también puede tener para el desarrollo y la movilidad social. Basándonos en la clasificación realizada por Portes (1998), consideramos que existen, al menos, cuatro tipos de consecuencias negativas que pueden derivarse de la existencia de “redes de capital social” asentadas en el grupo étnico:

1) Restricciones a la libertad individual. Este efecto tiene que ver con el control social que se produce entre los miembros de un grupo. El grupo genera conformidad entre sus miembros y ello puede llegar a restringir la libertad individual; de ahí que sean normalmente los jóvenes y las “mentes más libres” los que deseen salirse del grupo. Se origina, así, un dilema entre la solidaridad en el seno de la comunidad y la libertad individual. En este sentido, en una de sus investigaciones, Rumbaut encontró que cuatro de las variables que usó para medir los resultados educativos de estudiantes inmigrantes de primera generación estaban asociadas negativamente al apoyo familiar, resultado que achacaba a los efectos que tenían en los jóvenes las constricciones a la libertad individual que dicho apoyo provocaba. En sus propias palabras, “los lazos familiares unen, pero a veces, más que facilitar determinados resultados, estos vínculos constriñen”¹³.

2) la exclusión de los “outsiders”. De la misma manera que la existencia de lazos fuertes en el seno de una comunidad resulta beneficiosa para los miembros del grupo, ésta también actúa de freno al acceso a dichos beneficios por parte de otros individuos que se encuentran fuera del mismo, los denominados outsiders. Como señala Waldinger, “las mismas relaciones sociales que promueven la eficiencia de los intercambios económicos entre los miembros de la comunidad, implícitamente restringen a los outsiders (de tales beneficios)”¹⁴. Probablemente, el primero en destacar este efecto negativo fue Bourdieu, para quien el capital social sólo estaba disponible

¹³ Citado en Portes (1998:17). Traducción propia

¹⁴ Citado en Portes (1998:15). Traducción propia

para la élite social. Luego, el capital social sólo traería beneficios a la minoría que lo tuviese al alcance; para el resto su existencia resultaría perjudicial, ya que contribuiría a mantener o a incrementar las desigualdades sociales con respecto a las clases privilegiadas (o, en la terminología marxista empleada por Bourdieu, ayudaría a la reproducción de las relaciones de clase) (Bourdieu, 1977).

En el caso que nos ocupa, este efecto es claramente visible cuando el capital social genera canales o redes de información privilegiada. Los adultos inmigrantes que estén dentro de esas redes enviarán a sus hijos a los que en su comunidad se consideran los mejores colegios o institutos, o intentarán que les enseñen los mejores profesores, limitando las posibilidades de que aquellos que están fuera de estos círculos hagan lo mismo.

3) los efectos negativos de los elevados niveles de demanda por parte de los miembros del grupo. Este efecto es el contrario al anterior, en la medida en que, bajo determinadas circunstancias, el cierre del grupo puede frenar el éxito de las iniciativas emprendedoras de sus miembros, dadas las altas cotas de exigencia de reciprocidad que éste impone. No obstante, este efecto no parece que sea tan habitual en lo que concierne a la educación de los jóvenes como en lo referente a los negocios de los adultos.

4) normas sociales que provocan la movilidad descendente. Algunos grupos sociales (fundamentalmente grupos de pares), ante las desesperanzadoras perspectivas de movilidad social ascendente que, por diversos motivos, perciben para ellos, adoptan normas que se enfrentan a lo socialmente aceptado y que les conceden una alta probabilidad de acabar relegados a posiciones de marginalidad y exclusión social de las que resulta difícil escapar. Desde mediados de la década de los setenta numerosos estudios han dado cuenta de este tipo de reacciones, atendiendo, sobre todo, a las diferencias existentes en torno a la clase social. Por ello, entre otras cuestiones, consideramos oportuno profundizar algo más en este tipo de investigaciones que giran en torno a la clase social.

1.2.2 Fracaso escolar: ¿una cuestión de clase social?

Hemos creído necesario analizar el concepto de fracaso escolar, ya que este está directamente relacionado con el logro educativo; para ello y rescatando de la LOGSE, (1990)¹⁵ la definición de fracaso escolar, “entendemos por fracaso escolar las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo”. Dichas dificultades no se refieren solamente a las circunstancias personales/contextuales de cada alumno, sino también a la falta de capacidad de adaptación del propio sistema. Por tanto, el fracaso escolar no es simplemente un fenómeno que refleja las diferencias de rendimiento entre el alumnado. Este concepto abarca diversos significados que se concretan en la teoría del currículo¹⁶(Tyler, 1973: 7-8) y de los valores que la escuela como institución va transmitiendo de manera implícita a través de lo que se ha venido a denominar “currículo oculto”¹⁷ (Torres, 1996; Etkin, 1993; Santos Guerra, 1994).

Podríamos decir que en general la población escolar de niños inmigrantes está en unas condiciones sociales donde el fracaso escolar se hace mucho más presente que en la población autóctona.

“El fracaso escolar se ceba de forma sostenida sobre el alumnado perteneciente a familias pobres o a colectivos minoritarios” (Besalù, 2002: 72)

El alumnado extranjero en España ha superado por vez primera los 600.000 matriculados en estudios no universitarios, según el último avance estadístico publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia¹⁸. La cifra mantiene un crecimiento constante aproximado del 15% anual en los tres últimos cursos.

La diversidad de la escuela española resulta evidente: más de seiscientos mil alumnos extranjeros de 160 nacionalidades. La pregunta que cabe hacerse es cuáles son los instrumentos que debe conservar la escuela y cuáles ha de poner en marcha para

¹⁵ Ley Orgánica 1/1990, 3 Octubre

¹⁶ Según Tyler la organización del currículo debe responder a cuatro preguntas básicas: ¿qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias educativas pueden tener posibilidades de que se alcancen esos propósitos?, ¿cómo organizar eficientemente esas experiencias educativas?, ¿cómo tener la certeza de que esos objetivos se alcancen?

¹⁷ Podríamos entender el currículo oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución.

¹⁸ Ministerio de Educación y Ciencia (Datos básicos de la educación en España curso 2007/2008)

evitar el abandono prematuro de los estudios del colectivo del alumnado inmigrante; el profesor Trinidad nos dice al respecto: “la escuela presenta la apariencia de un sistema único con forma piramidal. La base es ancha pero a lo largo del proceso escolar se va seleccionando, llegando a los niveles más altos unos pocos: son muchos los llamados y pocos los elegidos” (Trinidad, 2005:529).

Según el informe de la Fundación Encuentro:

“el fracaso de la integración no sólo se produce en el espacio escolar. Así, estos jóvenes arrastran situaciones familiares y sociales que obstaculizan los procesos educativos, «al menos en el funcionamiento actual de la escuela». Su marginación comienza en lo espacial, ya que viven en barrios marginados, sus familias carecen de trabajo fijo o tienen empleos precarios, los servicios sociales y educativos son deficientes y sus oportunidades, por tanto, están limitadas” (Escuela Española, informe 2003).

El dominio de la lengua del país de acogida es uno de los requisitos indispensables para una buena integración escolar de estos menores, una cuestión determinante si se tiene en cuenta que en la gran mayoría de las Comunidades Autónomas un considerable porcentaje de inmigrantes habla lenguas distintas al castellano. Por ello, las medidas de apoyo lingüístico son hoy día las más extendidas en todo el Estado español, con independencia de si se apuesta por la «inmersión» directa en las clases ordinarias o por mantener a los alumnos separados.

El fracaso escolar y al abandono prematuro de la enseñanza favorece situaciones de desigualdad social, desempleo, delincuencia, etc., convirtiéndose el problema educativo en un problema social porque supone una limitación en las posibilidades de desarrollo intelectual, social y ético del/la menor. De ahí que sea importante identificar los orígenes del fenómeno, para poder abordarlo y rectificarlo mejor. Desde la comunidad científica y concretamente desde la Sociología se han ido dando respuestas a estas cuestiones que ahora más que nunca afectan a España; la intención de esta tesis es analizarlas de una manera crítica para aportar conclusiones y demostrar que la respuesta que los científicos sociales a estos “hechos sociales” definidos por Durkheim como:

"un orden de hechos que exhiben caracteres muy particulares: son modos de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se le imponen"(Durkheim 1974)

Esto sigue demostrando que los límites de la sociología como ciencia son unos límites en constante movimiento.

1.3 La teoría de las formas simbólicas en Bourdieu

El principal objetivo de esta sección radica en la importancia que puede tener el origen sociocultural del niño/a (aquél 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 primer lugar en el concepto de capital cultural.

El término de capital cultural va inevitablemente unido al nombre de Pierre Bourdieu. Por ello, esbozaremos el modo en que éste fue definido por el sociólogo francés, así como algunas claves del esquema teórico y conceptual que incluía. A través del análisis de la diversidad cultural y social de España en la actualidad, incluiremos un estudio propio sobre una comparativa de las políticas públicas de las distintas Comunidades Autónomas que se han puesto en marcha ante el nuevo escenario intercultural. Finalmente, prestaremos atención a la que puede ser considerada como otra forma de capital cultural, probablemente la más determinante en lo que al logro educativo de gran parte de los inmigrantes cuya lengua materna es distinta al español se refiere: la competencia lingüística.

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. Estas 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 es la suposición de 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 opresión¹⁹. 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.

La concepción del espacio social de Pierre Bourdieu está 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, las que voy a presentar ahora.

1.3.1 Las distintas formas del capital según Bourdieu: la creación de un nuevo campo, el “cleavage” social

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

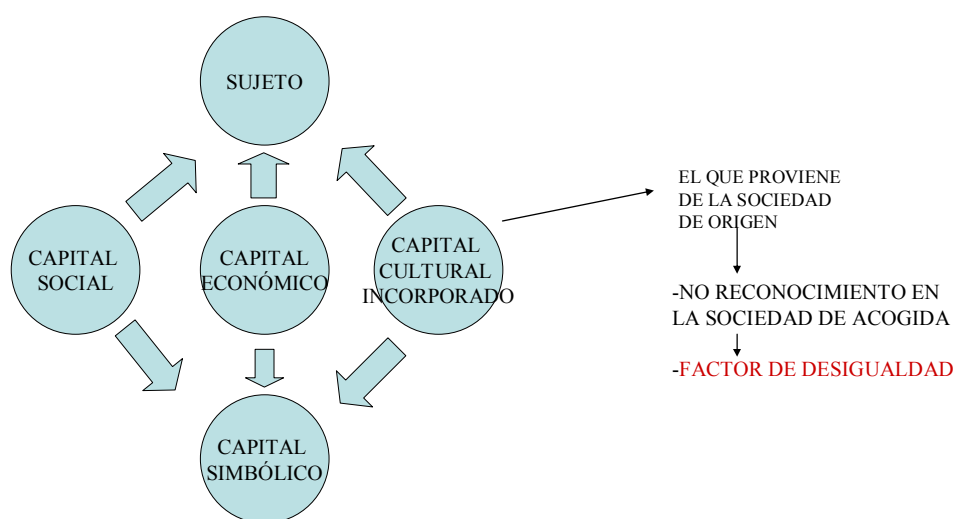
¹⁹ La teoría de Bourdieu forma una síntesis de distintas tradiciones filosóficas y sociohistóricas que siempre fueron discutidas aparte: Marx y Mauss, Durkheim y Max Weber, Cassirer y Wittgenstein, Husserl y Lévi-Strauss, Merleau-Ponty y Austin, Bachelard y Panofsky (Wacquant 1996: 85). Aunque raras veces citado por él, Bourdieu admite también una fuerte influencia de Goffman sobre su obra (Swartz 1997: 29).

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 (Gráfico N°21).

Grafico N°21. Concepto de capital cultural incorporado como factor de desigualdad



Fuente: Elaboración propia

El capital cultural incorporado 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 sometido a los mismos límites biológicos que 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 necesitan 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 más fácil es 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).

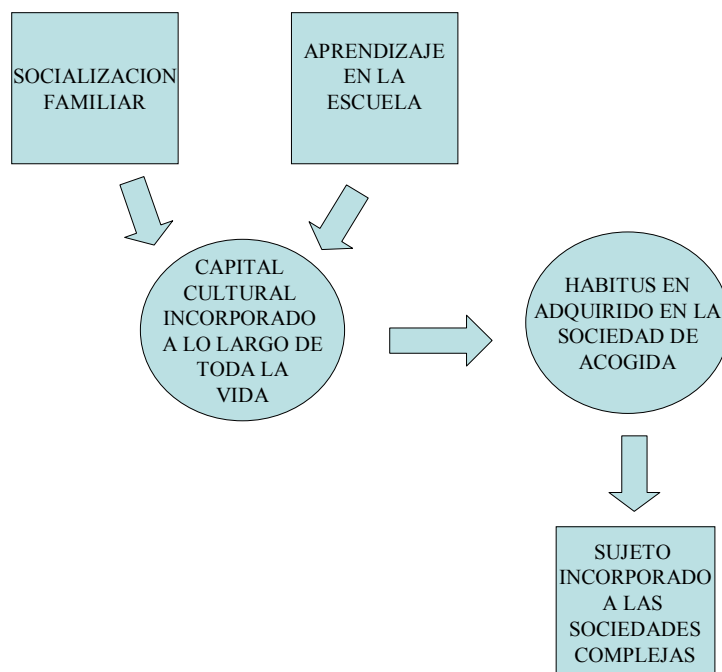
El concepto de Bourdieu de *habitus* se relaciona con el de capital cultural incorporado como el elemento para la incorporación en igualdad de oportunidades del sujeto a la sociedad, es decir, esta relación es determinante para la incorporación de los niños/as que provienen de familias inmigrantes en 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>> inconscientemente 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°22).

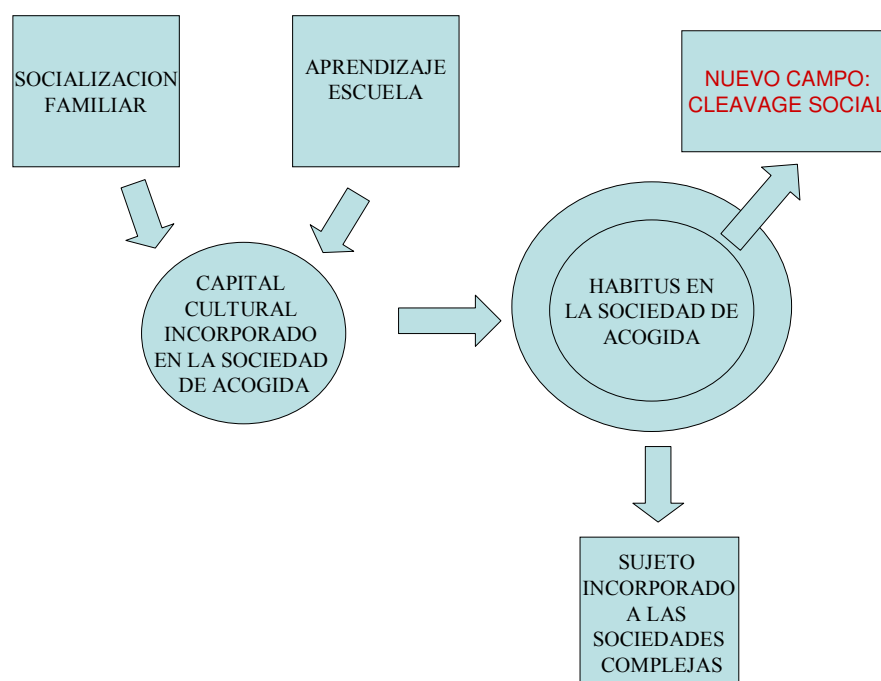
Gráfico N°22. Relación de los conceptos de “capital cultural incorporado” y “*habitus*”



Fuente: Elaboración propia

No obstante, 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 puesto que “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 esto 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 esta creando un “campo” independiente donde estos jugadores juegan en desventaja, es decir, en desigualdad (Gráfico N°23).

Grafico N° 23. Relación de los conceptos de “capital”, “habitus” y “campo” de Bourdieu



Fuente: Elaboración propia

1.4 Política educativa e inmigración

Es evidente el aumento en los últimos años del alumnado extranjero, especialmente de países extracomunitarios, que proceden de culturas, costumbres y ambientes sociales distintos a la de la sociedad de acogida, además de subrayar la importancia de la dificultad añadida del alumnado cuya lengua materna es distinta al castellano, ha hecho evidente la importancia de desarrollar una política educativa que responda a sus necesidades. Como nos aclara el profesor Trinidad podemos definir la política educativa como “toda acción política encaminada a la configuración y desarrollo del sistema educativo de una sociedad” (Trinidad, 2005:534).

Cuestiones como la incorporación tardía, el aprendizaje de lenguas, la educación intercultural, el reparto o no entre diferentes escuelas de estas criaturas y otros temas de esta índole han estado, y siguen estando, sobre la mesa. En base a esto, en lo que sigue, nos centramos fundamentalmente en la escolarización de niños y niñas de familias

inmigrantes extracomunitarias. Las diferencias que existen entre comunitarias y extracomunitarias son importantes y, por tanto, no se pueden abordar de igual manera.

1.4.1 Aproximación a la diversidad cultural y social en España

La perspectiva intercultural ante la diversidad en España coincide con la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes extracomunitarios y los hijos de estos en las escuelas, “la educación intercultural implica un proceso de integración, que no es otra cosa que un asunto esencialmente relacional que tiene en cuestión precisamente la relación entre culturas, no las culturas aisladas” (Trinidad, 2005:533). No obstante, la diversidad ha estado presente hace mucho tiempo a través del grupo étnico gitano²⁰, aunque no se ha enfocado con ellos el problema educativo desde una perspectiva intercultural.

Muchos de los estudios teóricos e investigaciones sobre interculturalidad tienen que ver con este tipo de diversidad que proviene de otras naciones, otros contextos, otra religión. Se ha venido planteando qué hacer con los inmigrantes de culturas diversas, a las que se suele asociar con marginación y pobreza (García et als, 1999).

Como es sabido, esta inmigración empieza por ser individual, pero posteriormente se lleva a cabo el reagrupamiento familiar y, por tanto, constituye su familia en el lugar donde se establece, y tiene como consecuencia la presencia de población inmigrada en edad escolar. Ello requiere adoptar decisiones, por parte de las Administraciones educativas, para responder a estas nuevas necesidades, especialmente en la escuela pública, donde se concentra la práctica totalidad de los inmigrados de bajo nivel económico. Para ello se empezaron a plantear medidas, en el Estado español, que se articulaban dentro del programa de “Educación Compensatoria” (1983), cuyos destinatarios iban a ser las escuelas situadas en zonas deprimidas y en barrios marginales. Tenía como función general la atención educativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y, en

²⁰ Actualmente el número de españoles y españolas gitanos/as puede estar entre 500.000 y 650.000 personas, según datos recientes del Secretariado General Gitano, lo que representa el 1,4% del total de la población española, aunque algunas fuentes lo sitúan hasta en 800.000 personas (Hernández et als.,2000)

particular, el alumnado que pertenece a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja.

La Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (LODE)²¹, en 1985, hacía referencia a los extranjeros residentes en España a los que se les reconoce el derecho a la educación gratuita, así como la obligación de recibirla; en la misma ley se habla de la pluralidad cultural y del respeto a las diferencias. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)²², en 1990, dedica todo su Título V a la compensación de las desigualdades en la Educación. La LOGSE no sólo reconoce el derecho a la educación, independientemente del origen del niño, postula además como fines educativos el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, así como el conocimiento de las culturas propias de los alumnos. De esta forma abre las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas, incluyendo las generadas en razón de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen. Posteriormente a la promulgación de la LOGSE se aprobó en Estrasburgo el Instrumento de Ratificación del Convenio Marco para la protección de las Minorías Nacionales (número 157 del Consejo de Europa), hecho el 1 de febrero de 1995, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE, 23/11/1998), y que en su artículo V establece el compromiso de los países firmantes de promover las condiciones necesarias para permitir a las personas pertenecientes a minorías nacionales mantener y desarrollar su cultura, así como preservar los elementos esenciales de su identidad, a saber, su religión, su lengua, tradiciones y patrimonio cultural.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)²³, de 1995, prevé unas medidas específicas para compensar desigualdades derivadas de situaciones económicas y sociales desfavorecidas. El Real Decreto 299/1996 de “Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación” desarrolla, a partir de los principios de la LOGSE, la organización de la educación compensatoria y menciona explícitamente a las “minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja” (art. 3b); también se propone

²¹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio

²² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre

²³ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre

mantener y difundir las culturas y lenguas propios de estos grupos, favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado (art. 10.2), así como contrarrestar los procesos de exclusión social favoreciendo actitudes de comunicación y respeto mutuo (art. 4.2 y 4.3).

Tres años después de la aparición del Real Decreto de Compensación de las Desigualdades, el 28 de julio de 1999 se publica en el BOE la Orden Ministerial por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa en Centros sostenidos con fondos públicos. En su desarrollo establece como destinatarios, entre otros grupos sociales, el caso del alumnado inmigrante y refugiado con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza. (Orden Ministerial de 22 de julio de 1999). Dicha Orden Ministerial no deja suficientemente claros aspectos tan importantes para la integración del alumno inmigrante como son: el establecimiento de zonas de atención preferente en barrios con alta conflictividad social, la limitación del porcentaje de alumnos con dificultades por aula, el diseño de programas diferenciados acordes con las necesidades educativas de los grupos sociales a los que van dirigidos (programa de acogida del alumnado inmigrante y pertenecientes a minorías étnicas, apoyos en lengua y cultura materna, programas específicos para alumnos con problemas familiares y sociales, etc.) y, por último, la formación del profesorado. Con las transferencias en materia educativa a las distintas Comunidades Autónomas, este Real Decreto está siendo desarrollado y aplicado de formas y maneras muy diferenciadas.

Siguiendo con estas referencias de documentos legales, cabe destacar la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre²⁴, de reforma de la Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que limita como destinatarios del derecho a la educación no obligatoria a los inmigrantes residentes legales, donde se olvida a aquellos que carezcan del estatus de “legales”. No debemos olvidar que estiman unos 20.000 alumnos escolarizados no controlados por el Ministerio del Interior y, por tanto, residen en España de manera irregular (Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2007).

²⁴ BOE 23/12/2000

Volviendo a lo que hacíamos referencia sobre el Real Decreto y Orden Ministerial de 1999, en la práctica, el que un centro estuviese acogido a este programa de educación compensatoria implicaba disponer de uno o varios profesores adicionales para esta tarea, con un pequeño presupuesto añadido para atender las necesidades de material docente. Esto suponía que dichos profesores tenían que dedicar la mayor parte del tiempo a la lengua castellana (u otras lenguas oficiales en algunas Comunidades Autónomas), así como a compensar su retraso escolar. En determinados centros estos docentes desarrollaban tareas de mediación entre centro, familias y organizaciones dedicadas al trabajo con inmigrantes.

Otro tema polémico ha sido la adscripción de este alumnado a centros educativos concretos. Las diferentes administraciones han preparado determinadas normativas, órdenes y diferentes disposiciones legales, planteando una disposición equilibrada de estos alumnos entre los diferentes centros docentes sostenidos con fondos públicos para facilitar su integración, pero la realidad es que, a pesar de estas medidas, la concentración de estos alumnos en determinados centros tiende a aumentar y su distribución entre los centros es progresivamente menos equilibrada²⁵. Así, y referido al curso 2004/2005, se contienen datos del alumnado con necesidades educativas especiales y del alumnado extranjero. En cuanto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, el Consejo Escolar afirma que es preocupante el hecho de que el 24,80% de los alumnos (es decir, 125.846 de los 507.386) esté escolarizado en centros ordinarios privados. Este porcentaje es claramente inferior al que debiera ser si la composición del alumnado en los centros privados no fuera sesgada y no excluyera a estos alumnos, pues el total de alumnos en centros privados suponen el 31.75%, es decir, la privada sólo tiene el 42.2% de los alumnos con necesidades educativas especiales que le corresponde. Además estos datos suponen un descenso en el esfuerzo de los centros privados (mayoritariamente sostenidos con fondos públicos) en la escolarización de estos alumnos.

Por otro lado, en el apartado que el Consejo Escolar dedica a las medidas de compensación educativa específicas, derivadas de su pertenencia a sectores sociales, y específicamente cuando se habla del alumnado extranjero escolarizado se aportan los

²⁵ Datos del Consejo Escolar de Estado. (en línea) [http:// www.mec.es/cesces/inicio.htm](http://www.mec.es/cesces/inicio.htm) (consulta: 16 junio 2008)

siguientes datos, que se recogen en la Tabla N°10 (siempre referidos al curso 2004/2005):

Tabla N°10. Alumnado extranjero escolarizado en España en el curso 2004/2005, según área de origen.

	Total	Eur. total	Eur. UE	África	Am. Norte	Am. Central	Am. Sur	Asia	Ocean	No consta
	507.386	140.694	122.452	133.262	21.103	16.305	45.403	26.122	995	1050
Cetr Público	381540	112.479	70.051	95.252	112.264	11.393	34.137	13.705	608	650
Cetr Privado	125.846	28.512	52.401	38.010	8.839	4.912	11.266	12.417	387	400
% Público	75,20	79,95	57,21	71,48	88,11	69,87	75,19	52,47	61,11	61,90
% Privado	24,80	20,05	42,79	28,52	11,89	30,13	24,81	47,53	38,89	38,10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Consejo Escolar del Estado.

Es interesante constatar no sólo el mayor número en términos absolutos y en porcentajes, sino las características de determinados colectivos (mucho más presentes en la escuela pública), que constituyen los sectores más desfavorecidos de la emigración: África, América Central y del Sur. En cambio, la población mejor considerada socialmente y de niveles adquisitivos superiores se encuentran mucho más presente, en términos porcentuales, en la escuela privada, como es el caso de América del Norte. De nuevo nos encontramos con que la enseñanza pública asume un mayor peso del que le corresponde en la escolarización de los alumnos que requieren más recursos y atención.

Siguiendo con estos datos, en el informe del Consejo Escolar de Estado, referido al curso 2004/2005, nos encontramos con que hay 507.386 alumnos extranjeros escolarizados en España (126.298 más que el curso anterior, lo que supone un 24,48%

de incremento). La distribución entre centros públicos y privados es similar al año anterior (la modificación es de 2,6%). En todo caso, se puede observar que en los datos del informe no viene especificado, a diferencia del curso anterior, la distribución por países de origen.

Aunque ésta sea una situación general, procede aquí recoger las propuestas de diferentes Administraciones educativas en las que se plantean, desde el marco de atención a la diversidad²⁶, ideas de solidaridad²⁷, programas de acogida²⁸, acogida sociolingüística²⁹, proyectos basados en la intervención y cooperación entre diferentes culturas, declaraciones institucionales, etc., en definitiva desde una perspectiva que se conoce como Educación Intercultural y que va más allá del aprendizaje de un código lingüístico.

1.4.1.1 Distintas propuestas educativas autonómicas ante la llegada del alumnado inmigrante.

A modo comparativo, creemos que procede aportar alguna información (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa)³⁰ acerca de las propuestas educativas en distintas Administraciones Autonómicas. Así podemos hacer referencia a lo planteado en:

Madrid: la llegada masiva de inmigrantes a la Comunidad de Madrid ha hecho que la escolarización de estos niños sea el principal reto al que se ha tenido que enfrentar la Consejería de Educación, sobre todo a partir del año 2001 (donde el número de alumnos inmigrantes escolarizados se incrementó en un 44%). Esta Comunidad atiende, a través del Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante, las

²⁶ Dirección General de Educación. Gobierno de Navarra. Orientaciones sobre la escolarización del alumno inmigrante. (en línea) <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti> (Consulta 13 de junio 2008)

²⁷ Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. En las escuelas andaluzas tenemos todos los colores. (en línea) <http://www.juntaandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/Scripts/MATERIALES/INMIGRANTES/pimgrts.html> (Consulta 13 de junio 2008)

²⁸ Gencat. Departament d' Ensenyament. Pla d' acollida del centre docent. (en línea) <http://www.gencat.es/ense/depart/acollida.htm> (Consulta 13 de junio 2008)

²⁹ Consejería de Educación y Cultura de Asturias. (en línea) <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida> (Consulta 13 de junio 2008)

³⁰ Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. (CNICE) (en línea) http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_2.htm (Consulta 13 de junio 2008)

necesidades educativas del alumnado inmigrante en un mismo centro, el diferente momento en que el alumnado inmigrante se incorpora al centro, y la falta de formación inicial específica del profesorado en lo que respecta a la enseñanza del español como segunda lengua y a la educación intercultural.

Cataluña: el número de inmigrantes ha llevado a la Generalitat a crear instrumentos necesarios para implicar a varios colectivos con el fin de alcanzar una política globalizadora, en la que se atiendan las necesidades de estos inmigrantes. El resultado fue la creación, en 1993, del Plan Interdepartamental de Inmigración, que a su vez provocó la creación, en 1994, de la Comisión Interdepartamental de Inmigración, en la que se reunieron un amplio abanico de colectivos, como las Administraciones Autonómicas y local, sindicatos, patronales, ONGs, colectivos de inmigrantes, asociaciones de vecinos y de padres de alumnos y expertos en la materia, y presidida por el consejero de la Presidencia del Ejecutivo de la Generalitat. Esta comisión fue modificada tras la promulgación del Decreto 228/2000, de 26 de junio, en el que se recogían las funciones que debía tener; entre ellas citaremos: las campañas de información a los inmigrantes, atención a las mujeres inmigrantes, la escolarización de los alumnos, la educación lingüística y la inserción laboral. Finalmente, se creó la Secretaría para la Inmigración por Decreto de la Generalitat 293/2000, de 31 de agosto, órgano unipersonal adscrito al Departamento de la Presidencia, destinado a asegurar la ejecución de las actuaciones que acuerden los órganos interdepartamentales existentes y apoyar a los departamentos de la Generalitat en esta materia.

Andalucía: es una de las Comunidades con más alumnos extranjeros tras Madrid y Cataluña. En esta Comunidad, en el año 2001, los centros de enseñanza primaria y secundaria escolarizaron a más de 14.000 alumnos extranjeros. Para atender a esta numerosa población inmigrante la Consejería de Educación de Andalucía propone las pautas en la escolarización de los inmigrantes en dicha Comunidad. Sus principales objetivos serían: facilitar la escolarización de todos los niños y niñas pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumno andaluz favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centros Interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas, potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

El 9 de enero de 2002 se aprobó el decreto por el que se aprueba el I Plan Integral para la inmigración en Andalucía. En el área socioeducativa “el principal objetivo se centra en la plena integración de los escolares inmigrantes a través de los recursos previstos por la LOGSE y la Ley andaluza de Solidaridad en la Educación. Entre las principales medidas destacan el incremento de los recursos humanos y materiales de aquellos centros con mayor número de inmigrantes escolarizados; la implantación de aulas de adaptación lingüística; la incorporación del colectivo a los programas de educación de adultos y la realización de campañas para la escolarización de niños inmigrantes”.

Posteriormente al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante el Decreto 167/2003³¹, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, incluye las “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (ATAL) dentro del compendio de actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante. Al respecto en su artículo 26 se establecen las siguientes medidas compensatorias:

- Programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona.

- Medidas (de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo) específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.

- Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.

Tenemos que advertir que las ATAL se inician con anterioridad a la normativa mencionada; en sus orígenes la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

³¹ Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. (en línea) <http://www.todalaley.com/sumario-del-boletin-oficial-de-la-junta-de-andalucia-BOJA-23-06-2003-p1.htm> (Consulta: 15/06/2008)

apostó por un proyecto en el que se planteaba la creación de dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística a propuesta de la Delegación de Educación de Almería. Esta iniciativa evolucionó, y fue aumentando el número de dichas aulas. Además, lo que comenzó siendo una experiencia piloto a nivel provincial (en Almería) se extendió al resto de provincias andaluzas.

Mediante el Decreto 92/2006, de 9 de mayo, se aprobó el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)³². En este Plan, con respecto al área socioeducativa, “su objetivo es desarrollar aquellas actuaciones que buscan la integración de las personas de origen extranjero en el marco de la política educativa de la Junta de Andalucía, incluyendo las que fomentan una participación más alta por parte del alumnado y sus familias, prestando especial atención a los posibles problemas de identidad cultural de los menores inmigrantes. Dentro de este área se incluirán las medidas destinadas a la Educación Permanente de Adultos Extranjeros, ya que son actuaciones educativas”.

El II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía nos dice que: “El sistema educativo de nuestra Comunidad Autónoma tiene un carácter universal que garantiza el acceso gratuito a la educación básica obligatoria a toda persona que resida en nuestra región, con independencia de cualquier otra circunstancia. La política educativa practicada en Andalucía intenta ofrecer un medio educativo para la convivencia y la interculturalidad que, con el transcurrir del tiempo, mejore y sirva de sustrato para la enseñanza, la transmisión y el ejercicio de valores tan importantes como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y el rechazo a toda forma de xenofobia y racismo”.

Con referencia a la opción de educación intercultural el Plan prevé: “En nuestro sistema educativo, y como reflejo de una realidad social cambiante, la educación intercultural se ha convertido actualmente en un tema prioritario. Con ello se persigue que los intercambios, relaciones y recreaciones culturales entre grupos distintos se

³² Junta de Andalucía. consejería de gobernación (en línea) : <http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/opencms/portal/PoliticMigratorias/ContenidosEspecificos/PlanIntegral?entrada=tematica&tematica=63> (consulta: 15 de junio 2008)

establezcan desde situaciones de igualdad, lo que favorecerá una mejora de la atención social desfavorable y situaciones de alto riesgo académico”.

En este sentido, el documento “Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía”³³ señala expresamente que en Andalucía “debemos plantearnos de manera rotunda el reto educativo del conocimiento de otras lenguas en el marco de un mundo global, como instrumento fundamental que asegure las posibilidades de éxito y de compartir un futuro mejor”.

Estas suelen ser las formulaciones oficiales, pero, a pesar de estos planteamientos, las respuestas que van dando los distintos Centros de acogida no son siempre las mismas. A modo de ejemplo podemos citar uno de los elementos que, en ocasiones, se debate (una vez inscrito el alumno en la escuela) y es el proceso de adscripción a un grupo o clase concreta.

Los criterios de adscripción se reducen en la mayoría de los casos a uno: la edad cronológica. Es cierto que a menudo es imposible tener una idea clara sobre la escolarización que han llevado a cabo los niños que llegan a nuestros centros pues, o bien carecen de documentación o bien no podemos acceder a la información por encontrarse en otro idioma. De todas formas, hay que pensar que, aunque dispusiéramos de esa información, siempre habría que considerar las inmensas diferencias entre los sistemas educativos de origen y por tanto del nivel de conocimientos de los alumnos extranjeros (Moscardó, 2002). Lo más habitual es que el niño se ve asignado a un grupo de edad inferior a la suya. La intención no es mala si se hace pensando que, dada la tardía incorporación de muchos de ellos, no serán capaces de seguir el mismo ritmo del curso y se verán obligados a repetir y cambiar de compañeros con lo que eso implicaría de desarraigo.

En cambio no es coherente pensar que es más fácil: si el alumno no tiene suficiente dominio de español, es exactamente igual de frustrante para él no entender los contenidos de segundo que los de cuarto y probablemente su integración se verá en peligro si se encuentra en clase con niños más pequeños con los que tiene menos en

³³ Junta de Andalucía. (en línea): <http://www.andaluciajunta.es/segundamodernizacion/medidas/documento.php> (Consulta 15/06/2008)

común. Además es muy probable que el hecho de estar en un grupo inferior sea vivido como un fracaso ya desde el punto de partida.

Una cuestión que dificulta la integración de los niños inmigrantes es que, frecuentemente, se incorporan en cualquier momento del curso, puesto que no es ésta una consideración que los padres tienen en cuenta al decidir el momento de llegada a su destino. El niño que llega a mediados o finales del curso tiene una gran dificultad para integrarse en el grupo, desde el punto de vista social (llega a un grupo ya consolidado, cerrado) y desde el punto de vista académico (no tendrá suficiente tiempo para aprender el idioma y acceder a los otros conocimientos, y apenas podrá adquirir las destrezas básicas necesarias para desenvolverse con soltura en la escuela). La posible integración social se verá truncada cuando el curso siguiente tenga que repetir y por tanto formar parte de un grupo distinto de alumnos.

Otro de los elementos que hay que tener presente tiene que ver con el alumnado de incorporación tardía. Puede haber diferentes aspectos a la hora de definir a qué alumnado nos referimos cuando usamos esa expresión, pero sin duda los casos más complejos son aquellos alumnos que no han sido nunca escolarizados y se incorporan a nuestro sistema educativo dentro de la etapa de Secundaria Obligatoria. Este fenómeno se da en alumnos hijos de inmigrantes que llegan por primera vez a nuestro país y que no han podido matricular a sus hijos al inicio de la Educación Primaria porque no estaban aquí (Castella, 1999).

Básicamente, se plantea la adaptación a la nueva realidad que pasa por comunicar y sentirse acogidos. Además, como escolares habrán de aprender la nueva lengua que les permita vehicular los aprendizajes. Existen diferentes propuestas, por parte de las diferentes Comunidades Autónomas, para abordar este problema. En la Comunidad Andaluza su planteamiento es a través de las “ATAL”. En todo caso, son situaciones que requieren soluciones complejas y no se pueden hacer generalizaciones debido a la diversidad propia de cada estudiante, al número de estos en el centro, a su momento de llegada, a las características particulares del Instituto, o a la existencia de más de una lengua en la Comunidad.

1.4.2 Experiencias previas realizadas en otros países ante la llegada de alumnado inmigrante

Por último, conviene hacer referencia, en este caso, a planteamientos previos llevados a cabo en otros contextos, ante la llegada de alumnado inmigrante. Nos referimos a las “Clases de acogida” (Classes d’accueil), desarrolladas en Canadá, y específicamente en Québec. Es un modelo de enseñanza de la lengua de acogida, concebido como un servicio específico e intensivo. Allí se desarrollan servicios de comunicación y el dominio de la lengua escolar, incluyendo una iniciación a las realidades y códigos culturales de la sociedad de acogida (Garreta, 2000; McAndrew, 2001). Aunque la estancia en estas clases tiene prevista una duración determinada, se constata una tendencia a prolongarla. Hay que indicar también que, en zonas donde el número de alumnos no es suficiente para justificar la apertura de estas clases específicas, funciona el modelo de inserción directa en aulas ordinarias, saliendo periódicamente para recibir apoyos lingüísticos.

A partir de los años 90, se viene notando en ciertos medios una preocupación sobre las consecuencias del modelo de clase cerrada en cuanto a la integración social e incluso lingüística de los alumnos, concretada en documentos ministeriales donde se afirma que la clase ordinaria debe ser el principal lugar de integración de los alumnos que vienen de fuera y se incorporan al sistema educativo de Québec (McAndrew, 2001). A partir de la experiencia canadiense, McAndrew (2001) indica algunas constantes que pueden clarificar el debate sobre esta cuestión. La primera es que la variedad de fórmulas y la flexibilidad parecen preferibles al modelo único, ya que estos inmigrantes tienen características y expectativas diversas.

En este sentido, hay que hacer distinciones entre la escolaridad en Educación Primaria y Educación Secundaria. Otra constante tiene que ver con el papel jugado por las lenguas de origen de estos alumnos en el apoyo al aprendizaje de la lengua de acogida. También se afirma que es básica la responsabilidad colectiva de la integración de los que han llegado, con la necesidad de una estrecha relación entre los servicios específicos y la clase ordinaria.

Las conclusiones, que plantea McAndrew (2001), desplazan el debate ya que no se centran en los modelos y fórmulas sino que se concretan en las prácticas pedagógicas y en las estrategias de enseñanzas. Por otro lado, y volviendo a nuestro contexto, un elemento que se empieza a incorporar en el ámbito escolar es el de valorar positivamente la lengua y cultura de origen, impartiendo clases de lengua materna, por ejemplo árabe, al mismo tiempo que se van integrando en el medio socio-cultural de acogida (Bennani, 1999).

Los primeros programas desarrollados en esta línea procedían de asociaciones de inmigrantes y de las ONGs (García et als, 1999). Se trata de un intento por garantizar el aprendizaje de la lengua materna (aunque muchas veces se trata de la lengua oficial del país de procedencia) para mantener vínculos de la sociedad de origen y porque el aprendizaje de dicha lengua es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua. No se plantea en este caso programas de educación bilingüe, en tanto que lengua vehicular de contenidos escolares.

En otro orden de cosas, al inicio de este apartado se hablaba de la perspectiva intercultural, se hacía referencia a los planteamientos legislativos estatales y a los desarrollos que se estaban planteando en las diferentes Comunidades Autónomas (especialmente explicada en la andaluza) incidiendo en un sistema educativo comprensivo e igualitario. Este aspecto de equidad es especialmente relevante por lo que respecta al hecho de que estamos abordando la situación del alumnado inmigrante que, mayoritariamente, se encuentra en una situación socioeconómica desfavorecida, que podría encontrar en la institución escolar un marco de integración y de cohesión social, y que podría haberse visto afectado si la “LOCE” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) hubiese permanecido en vigor llegando a excluirlo socialmente por la vía de los llamados “itinerarios”. Con la llegada de la “LOE”³⁴, y su entrada en vigor el 24 de mayo las oportunidades de inclusión se abren (aunque habrá que esperar a los decretos de desarrollo).

³⁴ Ley Orgánica de Educación. Publicada en el BOE 4/05/06

En resumen, hasta aquí se han revisado las propuestas de atención a la diversidad para el alumnado inmigrante, y han aparecido expresiones como “interculturalidad”, “multiculturalidad”, etc. Dado que se constatan diferentes acepciones de estas expresiones, pasamos a revisar este tipo de conceptos.

1.4.3 Educación Intercultural y/o Multicultural

En diferentes textos y en diversos autores encontramos la expresión “educación multicultural” o “educación intercultural”. Constatamos asimismo que estos conceptos son utilizados de manera indistinta y no diferenciada; de hecho algunos defienden prácticas de educación multicultural con elementos que otros sitúan en las interculturales (Barandica, 1999). Este autor diferencia estos dos términos de la siguiente forma:

Educación multicultural:

- a) Sólo contempla actuaciones en escuelas donde hay presencia de alumnado de diversos orígenes étnicos-culturales.
- b) Se limita a los aspectos curriculares, donde incluye tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.
- c) Reconoce la escuela como un espacio para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.
- d) Plantea metodologías que aproximen a los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el dialogo y combatan la formación de prejuicios.

Educación Intercultural:

- 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.

A pesar de este marco donde situar estos conceptos hay que seguir recordando el uso abusivo del término “intercultural”, como afirma Lluch (2002) cuando habla de los síntomas de la mala salud de la educación intercultural. Hace referencia a la inflación del término que, en la práctica, supone desarrollar propuestas con sentidos muy diferentes; asimismo, como segundo síntoma, señala la percepción problemática y conflictiva de la multiculturalidad, aunque se acompañe de una cierta retórica positiva; finalmente, como tercer aspecto, plantea el enorme desequilibrio que hay entre teoría y práctica intercultural.

No obstante, hay que indicar que, en la bibliografía anglosajona, se usa el término multicultural entendido como un término muy amplio y en el que se incluyen diversos modelos o paradigmas de intervención educativa (Bartolomé, 1997). De hecho, como manifiesta Bueno (2002) puede ser estéril un debate entre la Educación Intercultural y la Educación Multicultural porque, aunque se matice mucho sobre estos dos conceptos, son mucho más evidentes los puntos de conexión que las divergencias. Conviene hacer referencia a que los planteamientos de la educación intercultural/multicultural están basados en determinados principios y presupuestos antropológicos (conceptos como cultura, grupo étnico, minoría, entre otros), sociológicos (identidad cultural y relaciones sociales entre grupos, por ejemplo), psicológicos (actitudes, estereotipos, interiorización de los instrumentos culturales), pedagógicos (modelo diferencial, pedagogía crítica).

Pero, volviendo a las posibles confusiones sobre el término educación intercultural o multicultural, y para mayor clarificación, vamos a intentar delimitar el concepto, aunque en adelante optaremos por usar preferentemente la expresión educación intercultural. Entendemos que con este enfoque se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas, desde premisas

que respetan y valoran el pluralismo cultural con riqueza y recurso educativo. Desde esta perspectiva, Aguado (1996) realiza una revisión de definiciones que permiten una aproximación y delimitación del término, y concluye que

“Como elementos comunes a las propuestas comentadas se ofrecen el respeto por la diversidad cultural; estar dirigidas a todos los participantes; basadas en la negociación, comprensión, interdependencia y solidaridad; orientadas a lograr la igualdad de oportunidades y resultados, el desarrollo de capacidades comunicativas y competencia multicultural; rechazo al racismo institucional que mantiene desigualdades de estatus e influencia; afectar a todas las decisiones educativas” (Aguado, 1996: 53).

De acuerdo con la autora, se trata de un enfoque desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, entendiendo que esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por grupos étnicos o nacionales, y en interacción con otras variables significativas tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales. La igualdad de oportunidades y recursos supone que las habilidades, talentos y experiencias sean considerados como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior y exige justicia y la posibilidad real de igualdad de resultados para un mayor número de estudiantes. La adopción de medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades pone a prueba nuestra capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa y no como una debilidad que hay que superar.

1.5 La competencia lingüística como factor de desigualdad: una aproximación

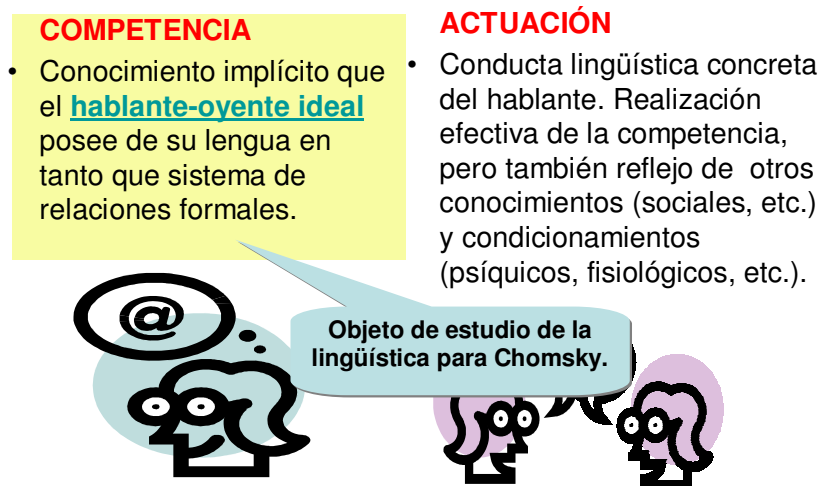
En esta sección se analiza la competencia lingüística como factor de desigualdad, adentrándonos en la adquisición por parte de las alumnas y alumnos procedentes de familias inmigrantes del castellano como segunda lengua, y cómo esta situación genera una situación de desigualdad en la escuela y en todo el contexto social en el que se mueve. Para ello seguimos el concepto teórico que nos propone el lingüista norteamericano Noam Chomsky. Chomsky distingue entre competencia (el conocimiento que el hablante nativo tiene de su lengua en tanto que relaciones formales), y actuación (la conducta lingüística concreta de este mismo hablante).

Aunque la actuación tiene que conformarse, evidentemente, en la competencia a la que, por tanto, siempre está referida, sin embargo no se corresponde con ella de un modo directo (Gráfico N°24).

Centrarse en la competencia equivale a centrarse en lo que es esencial y primario. La actuación es una categoría residual de fenómenos secundarios, incidentales y periféricos. Pero para Chomsky la competencia no es un fenómeno social, sino una realidad psicológica; no es una generalidad compartida, sino cierta dotación genética de todo individuo. Naturalmente, las personas no están programadas innatamente para adquirir la competencia en una lengua particular, sino que, más exactamente, la competencia en una lengua puede considerarse una variante en relación con los rasgos universales del lenguaje (Chomsky 1957). Aquí entra en relación con las actuaciones de las políticas públicas para que las personas que se encuentran en un proceso de adquisición del español como segunda lengua, puedan adquirirla al nivel de competencia necesaria para que en su actuación prevalezca una situación de igualdad de oportunidades.

Gráfico N°24. La Competencia lingüística en Noam Chomsky

Noam Chomsky (1)



Fuente: Elaboración propia

1.5.1 La enseñanza de la lengua: "Un abordaje interdisciplinario"

Enseñar a los alumnos a dominar la lengua o las lenguas de la sociedad donde viven constituye un objetivo central de la escolaridad, ya que las lenguas representan un instrumento clave para poder ejercer con plenitud los derechos como ciudadanos. A pesar de esto, el profesorado de las escuelas e institutos, a menudo, no sabe qué hacer para concretar en la realidad cotidiana esta formulación de principios, especialmente cuando se encuentra con alumnado que tiene lenguas muy distantes de las románicas y donde además entran en juego variables diversas y concretas.

En muchas ocasiones, los maestros y maestras coinciden en afirmar que el dominio de la lengua que emplea la escuela es un factor determinante para el éxito o fracaso escolar de este alumno y, en consecuencia, dedican muchos esfuerzos a ello, pero los resultados, en bastantes casos, no responden a las expectativas ni al tiempo dedicado. Analizar estas cuestiones supone revisar algunos planteamientos acerca de las aportaciones y formulaciones hechas desde la educación bilingüe y la enseñanza de las segundas lenguas, el input y el output en la adquisición de la segunda lengua, así como ciertas cuestiones relativas a estudios sobre el lenguaje en relación con el alumno inmigrante.

Con la incorporación de niños y niñas de distintas procedencias y países al sistema educativo, surge la necesidad de enseñar la lengua de la sociedad de acogida como la segunda lengua. Pero hay una gran diferencia básica con respecto a lo que se puede entender como enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras y es la situación de "inmersión", que la diferencia de lo que pueden ser las clases de idiomas (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001). En este sentido, el aula no es el único punto de contacto con la nueva lengua, sino que será el conjunto del entorno escolar y social, aunque no siempre, el que proporcione una exposición continuada a la misma.

Parece claro que, en el caso de las alumnas/os procedentes de minorías culturales y lingüísticas, la necesidad de escolarizarse en una lengua distinta a la suya añade una dificultad suplementaria a su proceso de escolarización. Sin embargo, ello no es así en otras situaciones educativas como, por ejemplo, la escolarización de niños/as de habla española en el colegio alemán o en el liceo francés. De hecho, las relaciones entre la

lengua propia de los escolares y la adquisición de la segunda lengua son bastantes más complejas que lo que el sentido común nos puede decir o sugerir y, por tanto, es necesario analizarlas con detalle para comprender la situación lingüística y educativa de los alumnos de lenguas minoritarias que no tienen ninguna presencia social al margen del familiar.

La institución escolar pretende que estos alumnos consigan una competencia comunicativa que vaya más allá de la consecución de un nivel comunicativo básico. Y esto nos sitúa en un contexto que se plantea conseguir que sean personas bilingües, en el sentido de que sean capaces de usar más de una lengua (la del país de acogida, además de la materna). Para ello, pasamos a considerar las aportaciones que pueden ser interesantes para nuestro estudio, a partir de los principios con los que se trabaja desde “el aprendizaje de segundas lenguas” así como sobre la educación bilingüe.

1.5.2. Ideas erróneas y lugares comunes sobre la enseñanza de la segunda lengua: la interlengua

El abanico de situaciones en que se puede aprender más de una lengua es muy amplio. Por eso, conviene precisar el significado de la expresión adquisición de una segunda lengua. Nos referimos a los casos en los que una persona, con un cierto grado de control o conocimiento sobre un sistema lingüístico, aprende otro (Serrat, 2002), se trata de cualquier lengua que se aprende después de la primera. Por otro lado, se considera de manera general que una persona es bilingüe cuando es capaz de usar más de una lengua.

Volviendo a la adquisición de una segunda lengua, hay que remarcar que el aprendizaje se da después de la adquisición de la lengua materna. A veces, se distingue entre adquisición de una segunda lengua y aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando la adquisición de la segunda lengua ocurre en el entorno de la propia lengua se denomina adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso de las clases de inglés en la escuela.

En cambio, se habla de adquisición de una segunda lengua cuando el aprendizaje tiene lugar en un entorno propio de la segunda lengua, como puede ser el caso de los

alumnos inmigrantes que tenemos en las escuelas. Es evidente que el objetivo último de un proceso de adquisición de una segunda lengua es llegar a ser bilingüe, aunque no siempre ocurre así. El ámbito de adquisición de segundas lenguas se propone conocer cómo ocurre el proceso de aprendizaje de éstas.

A partir de aquí se puede profundizar en campos de conocimientos diversos como la lingüística o la psicolingüística, pero aunque estos intereses de tipo teórico están presentes, una gran parte del interés de esta temática está ligado a cuestiones de tipo práctico. Para construir la didáctica de las segundas lenguas hay que conocer los mecanismos a través de los que estas se adquieren. Y no es una cuestión fácil, debido a la variabilidad de lenguas, del alumno y de las circunstancias en el que ese proceso se da. Sin embargo, también es evidente que los elementos comunes tienen una presencia relevante en el proceso de adquisición (Ruiz, 2000).

Cuando aprendemos una segunda lengua recibimos un input del que podemos seleccionar, asimilar, las reglas que subyacen. Es lo que Ruiz (2000) denomina “intake”³⁵. La selección de expresiones, frases, muestras del habla depende en gran medida de factores pragmáticos, de sus intereses y necesidades en la comprensión y uso de la lengua.

La condición para que el input funcione como “intake” es que sea comprendido. Así se observa que el habla dirigida a los no nativos tiene variaciones con respecto a cuando se dirige a nativos, de la misma manera que la madre modifica las características de sus emisiones cuando se dirige a su hijo en su lengua materna. Es decir, se trata de un input modificado para favorecer la comprensión (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Aquí la conversación tiene un papel relevante en el desarrollo de la segunda lengua, especialmente entre nativos y no nativos. Hay modificaciones lingüísticas en esos intercambios que responden a razones de tipo pragmático: aquellas en las que para asegurarse que el interlocutor comprende inducen a una negociación del significado.

³⁵ Parte del input que el aprendiz registra en su memoria y que puede ser incorporado a su sistema de interlengua, formando parte de su memoria a largo plazo, aunque esto no siempre ocurra.

En ese input debe haber unas condiciones de cantidad (tiempo de exposición a la lengua) que es condición necesaria aunque no suficiente, porque además debe haber unas condiciones de calidad,

“relacionada con las posibilidades de participación directa del alumno para hacer que el input se acomode a sus necesidades de comprensión y expresión” (Ruiz, 2000: 72).

Se requiere además que el profesor tenga algunas características, como es el buen dominio de la lengua y una gran habilidad comunicativa. Ahora bien, hay que recordar que un buen input es una condición necesaria pero no suficiente para lograr el dominio lingüístico. Tiene que haber un output o producción lingüística por parte del alumno. Y hay una diferencia y una dificultad añadida porque el tipo de procesamiento que usamos en la comprensión (semántica, de relacionar conceptos y hechos) cambia cuando hablamos o escribimos. Pensamos fundamentalmente con significados pero hablamos a través de la sintaxis. Eso requiere unas prácticas pedagógicas donde la palabra no esté monopolizada por el docente. La practica comunicativa del alumno, unida a un trabajo de reflexión sobre las formas lingüísticas, es una buena garantía de una adecuada adquisición de la segunda lengua.

Una de las cuestiones más recurrentes en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas ha sido la de si se adquiere de la misma manera la segunda lengua que la lengua materna. Lo que se ha observado es que, normalmente, la adquisición de la lengua materna tiene un éxito completo, pero no es así en el caso de la segunda lengua (Serrat, 2002). Parece que la competencia lingüística plena no suele ser el resultado de la adquisición de una segunda lengua. Así pues, parte del interés de la investigación se centra en explicar por qué los aprendices de la segunda lengua a menudo no tienen éxito. Cualquier teoría considera la importancia de la lengua materna en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Pero antes de abordar este aspecto conviene revisar un concepto básico: la interlengua.

Uno de los supuestos básicos en este ámbito es que los aprendices de una segunda lengua crean un sistema lingüístico propio. Selinker (1972) planteó que, durante el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, el aprendiz mostraba un sistema

lingüístico propio que podía situarse entre la lengua materna y la segunda lengua (Serrat, 2002; Villalba, Hernández y Aguirre, 2001).

Este sistema, que se ha denominado interlengua, sería el resultado de los intentos del que aprende para expresarse en la segunda lengua y sería observable externamente. La interlengua es un sistema dinámico y continuo que evoluciona y atraviesa etapas sucesivas y va aumentando en complejidad. Se asume que los aprendices pasarán por una serie de interlenguas de una manera sistemática y predecible. No obstante, hay que señalar que las interlenguas muestran mucha variabilidad (a nivel pragmático, fonológico, léxico y morfosintáctico), pero tienen una sistematicidad en los elementos entre los que fluctúa.

Además de estas características (sistematicidad, variabilidad), en la interlengua pueden presentarse otras, en cuanto a formas erróneas que aparecen en el habla de los aprendices de segundas lenguas, como la fosilización (Serrat, 2002; Villalba, Hernández y Aguirre, 2001).

Por fosilización se entiende el estancamiento o paralización en la evolución en la interlengua, en algunos de sus componentes, que permanecen estables³⁶. Se produce sobre todo en los aspectos más gramaticales de las lenguas y es muy raro que se dé en todo lo relacionado con el léxico y la semántica.

Por lo que respecta a la transferencia, este fenómeno está ligado a las características fonéticas, léxicas y morfosintácticas de la lengua materna. El aprendiz reproduce características de su lengua, pero que son incorrectas en la lengua que está aprendiendo. En algunos casos podemos ver procesos de transferencia que quedan fosilizados.

En cuanto a la regresión, se trata de un fenómeno que hace reaparecer estructuras erróneas de etapas precedentes, aparentemente ya superadas. Otro aspecto que hay que señalar es el referido a la influencia interlenguas, es decir, entre la lengua materna y la segunda lengua. En este sentido, en los años 50 y 60 se asumía que la

³⁶ También se formula como estabilización temporal de las formas lingüísticas (Serrat, 2002).

lengua materna jugaba un papel decisivo, pero no negativo, en la adquisición de segundas lenguas. A esto se le denomina interferencia. También se consideraba que ésta podía pronosticarse mediante la comparación sistemática y contrastiva de la lengua materna y la segunda lengua de los aprendices, tratando de señalar las diferencias entre las dos.

Pero esta línea teórica no se ha visto confirmada por los resultados de la investigación (Serrat, 2002). En la actualidad, lo que se discute es cuál es la influencia de la lengua materna, cómo y cuándo influye. Es decir, el interés ya no se centra en si la lengua materna influye en la segunda lengua sino cuándo sucede esto y cómo es esa influencia. Nos podemos encontrar con que las diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua no suponen necesariamente dificultades para la adquisición de segundas lenguas.

Asimismo, la identidad estructural entre las dos lenguas tampoco da lugar necesariamente a una transferencia positiva. También se ha observado que la influencia de la lengua materna es más evidente o importante en los inicios del aprendizaje de la segunda lengua que en momentos o estadios más avanzados. En todo caso, se plantea que la influencia de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua se ha de poner en relación con los procesos universales de desarrollo (Larsen-Freeman y Long, 1994), aunque esta transferencia puede estar limitada por diversas clases de marcadores lingüísticos y por la percepción individual de la distancia entre la lengua materna y la segunda lengua. En este sentido, es relevante la aportación de Arnau (1992) cuando habla de transferencia estructural³⁷ (o transferencia de códigos) y la transferencia del aprendizaje³⁸.

No obstante, y remarcando la gran variabilidad entre unos aprendices y otros, se han de indicar diferentes factores que pueden explicarlo: edad de inicio del aprendizaje, aptitud lingüística, factores efectivos, culturales, personalidad, estilo cognitivo o estrategias de aprendizaje utilizadas, y todo ello está también interrelacionado con las condiciones educativas en las que se enseña dicha lengua o lenguas, como puede ser el

³⁷ Es la aplicación del conocimiento lingüístico que tenemos en la lengua materna

³⁸ Ciertas competencias aprendidas en una lengua (como por ejemplo leer o escribir) las aplicamos a la nueva lengua

aprender a través de ellas determinados contenidos curriculares, que sirvan de instrumento de comunicación y de comprensión del otro (Arnau, 1992)

Capítulo II.
TEORÍA DE LA DEFICIENCIA
VERSUS
TEORÍA DE LA DIVERSIDAD

2.1 Teoría de la deficiencia: “déficit cultural”. Hacia el “cleavage social”

Nos parece necesario en este segundo capítulo poner de relieve la contraposición entre dos teorías sociológicas, una que fue defendida por B. Bernstein, la “Teoría de la deficiencia”, y por otra parte la “Teoría de la diversidad” defendida, entre otros, por Lavob. Nuestro propósito es poner en relación estas teorías con el colectivo de inmigrantes que son objeto de nuestro estudio; para ello, debemos en primer lugar hacer una serie de puntualizaciones.

Primero, vamos a procurar ser absolutamente escrupulosos en el uso del término “Necesidades Educativas Especiales”. Históricamente, este término se ha relacionado con alumnado con deficiencias (sensorial, física, mental) o con una gran conflictividad conductal. En el caso de la infancia procedente de familias inmigradas no presentan ni una cosa ni otra, sino que algunos de estos niños manifiestan necesidades educativas específicas temporales derivadas de su desconocimiento de la lengua. Cualquier otra interpretación de este término puede comportar una relación entre infancia inmigrada y conflictividad que ha de ser desestimada. No obstante, al igual que la infancia procedente de familias autóctonas, puede haber niños y niñas de familias inmigrantes que requieran una atención educativa específica, derivada de situaciones sociales desfavorecidas o de falta de escolarización previa.

En todo caso, conviene señalar que, a menudo, bajo estas denominaciones está operando una cierta cultura o modelo de déficit. Con ello, nos referimos al concepto que se basa en remarcar lo deficitario de las personas o colectivos, no sólo de los denominados “deficientes” sino de cualquier otro grupo cultural minoritario (López Melero, 1999). Frente a ello se propone la cultura de la diversidad. Otro aspecto de este mismo concepto del déficit tiene que ver con la denominada hipótesis de la deficiencia, que se intentaba defender basándose en los planteamientos iniciales de Bernstein (1988), y que postulaba la existencia de un lenguaje deficitario, propio de la clase obrera, causa directa del fracaso escolar.

Uno de los sociólogos más influyentes del S.XX es B. Bernstein, cuya obra nos hizo entender las relaciones entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela.

«El modo como una sociedad clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y el poder y los principios de control social. Las diferencias dentro de, y el cambio en la organización, transmisión y evolución del conocimiento educativo debe ser un área fundamental de interés sociológico» (Bernstein, 1985: 45).

Aunque el profesor Bernstein siempre estuvo comprometido con la equidad y la justicia social, o, según sus propias palabras, en el propósito de “evitar el desprecio del potencial de educación de la clase trabajadora” (Bernstein, 1961:308), su obra fue etiquetada como teoría del “déficit cultural”. Los primeros trabajos de Bernstein sobre sociolingüística fueron muy polémicos, pues trataban de las diferencias de las clases sociales en el lenguaje y el establecimiento de unos códigos³⁹ lingüísticos diferenciados, lo que algunos denominaron “teoría del déficit”.

Sin embargo, en ellos se planteaban cuestiones primordiales sobre las relaciones entre la división social del trabajo, la familia y la escuela, y analizaba cómo influían estas relaciones en las diferencias de aprendizaje en las distintas clases sociales. Bernstein, basándose en la investigación empírica, estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media⁴⁰. Mientras que los códigos restringidos dependen del contexto y son particularistas, los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas. Esto quiere decir que el código restringido presenta una organización en su estructura que puede ser adivinada según su relación con el contexto; en el caso del código elaborado su predicción pierde validez en tanto que se aparta de su relación explícita con el contexto.

Bernstein plantea que es en el seno de la familia donde el individuo produce las primeras adquisiciones lingüísticas, no sólo en forma de unas reglas determinadas, sino también de unos modos de comunicación que diferirán de una clase a otra. Estas formas de comunicación, definirán, a su vez, la orientación intelectual, afectiva y social del individuo. La escuela trataría de forma diferencial dichos códigos, lo que llevaría al fracaso en la mayor parte de los escolares provenientes de una clase trabajadora, frente

³⁹ Código remite para Bernstein (Atkinson, 1985: 136) a un “principio regulador que sostiene diversos sistemas de mensajes, especialmente el currículo y la pedagogía”

⁴⁰ Inicialmente el nombre con el que Bernstein designaba a dichos códigos era público (clase obrera) y formal (clase media-alta)

al éxito de aquellos que, insertados en una clase burguesa, se encuentran en un contexto que utiliza y reproduce su propio código. Tales códigos representarían el concepto clave de una cadena causal que llevaría de la división social del trabajo al fracaso escolar, ya que mientras las clases más favorecidas tendrían acceso a ambos tipos de código, las clases bajas sólo utilizarían el restringido. Estos dos tipos de lenguaje, según Bernstein, pueden ser caracterizados en función de su previsibilidad (baja para el código elaborado, y alta para el restringido), y de una serie de características morfosintácticas (en el código elaborado: precisión en la organización lexical y sintáctica, construcciones gramaticales complejas, uso de preposiciones que indican relaciones lógicas, elección rigurosa de adjetivos y adverbios, y uso de pronombres impersonales; en cambio, en el código restringido: uso de frases cortas y simples, alta frecuencia de frases inacabadas, formas verbales en activa, utilización repetitiva de conjunciones y de frases hechas, uso limitado y rígido de adverbios y adjetivos, y práctica ausencia de oraciones subordinadas).

La tesis de Bernstein sobre los códigos lingüísticos que se ha esbozado brevemente en los párrafos anteriores adquiere especial significación cuando se examina en el ámbito escolar. La escuela no puede estar incomunicada de la sociedad en la cual está inmersa y no podemos obviar que todavía subyace a esta teoría, en contra de las evidencias proporcionadas por la sociolingüística, el supuesto de que hay variedades y lenguas más ricas o más lógicas, más correctas o más complejas. Actualmente, a pesar de la insistencia desde la teoría lingüística en la necesidad de evitar planteamientos prescriptivos y de distinguir entre el valor lingüístico de las formas de habla y su valoración social, se mantiene enraizada la creencia de que existen, no hablantes sino grupos sociales que, por su educación, su clase social o su posición socioeconómica, hablan peor, o son incapaces de razonamientos abstractos o carecen de lógica. Este tipo de afirmaciones aún se oyen en algunos ámbitos en relación con las clases sociales más bajas. Así pues, se interpreta como una cuestión lingüística lo que es un problema social relativo a la diferente valoración de las formas de habla.

En el caso de los niños y niñas de origen extranjero, posiciones como estas se formulan con mayor desinhibición y con menor cautela, ya que se justifican más fácilmente al tratarse de personas que conocen y hablan una o varias lenguas, pero que pueden desconocer la de la comunidad de acogida, que es la que precisarían dominar.

Podríamos hacernos la siguiente pregunta: ¿el conocer códigos elaborados en la escuela posibilita el éxito o el fracaso escolar? Bajo la mirada sociológica de Bernstein, el niño ingresa ya a la escuela bajo el influjo de un código que lo simboliza, que simboliza su “identidad social”⁴¹ (Barroso; Morente 2005: 166). Si la escuela posibilita una experiencia escolar, donde el intercambio puede terminar en la adquisición de un código elaborado, el niño accederá a un proceso de continuo desarrollo. Pero ¿qué ocurre cuando el niño se ve en la dicotomía entre su código, el que trae desde su experiencia familiar anterior a la escuela, y el que privilegia el ámbito escolar, el código elaborado, y este es inalcanzable para el niño?

Esta es la respuesta que debemos resolver y no optar por una incomunicación entre la escuela y la sociedad que nos llevaría a un peligroso “cleavage social”, es decir, 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 territorialidad 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.

Esta incomunicación podría ser una constante en el medio español y, si esto fuera así, cada vez se ahondaría más la brecha entre los límites escolares y la comunidad extraescolar, especialmente de las minorías étnicas asentadas en nuestro país, produciendo esta situación, la fractura social a la que nos estamos refiriendo.

⁴¹ Identidad social define la posición ocupada en la estructura de la interacción social

2.2 Teoría de la diversidad cultural

La teoría de la diversidad cultural, por su parte, surge en el ámbito de la sociolingüística como respuesta a la “teoría del déficit” (Kroch y Labov, 1972; y Labov, 1985). En particular, se inicia con el enfoque variacionista cuantitativo propuesto por Labov, que trabaja con la premisa fundamental de que la lengua no es homogénea, sino que está estructuralmente ordenada dentro de la gran heterogeneidad que presenta.

Analiza las variaciones de la lengua en uso y sus posibles correlaciones con factores independientes extralingüísticos. Labov planteó que el lenguaje utilizado por los distintos grupos sociales permite posibilidades de establecer relaciones lógicas y de trabajo intelectual, rechazando así la idea de un lenguaje deficitario respecto del otro. En concreto, mostró cómo escolares de raza negra, pertenecientes a clase obrera, no presentaban ningún déficit lingüístico desde el punto de vista funcional y estructural, sino que su código lingüístico respondía a necesidades culturales diferentes de las clases medias-altas.

Si bien era obvio que diferentes hablantes podían usar diversos registros de una misma lengua, en la valoración de tales registros se hallaba implícito un fuerte componente social que generaba actitudes a favor de unos y en contra de otros, pero bajo ningún concepto eso permitía hablar de variantes más o menos correctas o incorrectas. Por tanto, las cuestiones relativas al éxito o fracaso escolar no debían ser formuladas en términos de riqueza o pobreza del lenguaje, sino en función de proyectos culturales. La propuesta consiguiente estaba en transformar una escuela que funcionaba para un solo grupo cultural, uniculturalmente, en el marco de una sociedad realmente pluricultural. En ella, el fracaso escolar se entiende como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales, entre las cuales estarían los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las variedades, así como la utilización de esas valoraciones en la formación escolar.

Algunas formas lingüísticas actúan, entonces, como “cierres sociales”, al exigirse su uso en dominios sociales relevantes y sirviendo la ausencia de estas como argumento para justificar la exclusión de quienes no las utilizan. Así pues, algunos hablantes poseen de partida las variedades exigidas en ámbitos sociales como la escuela,

si es la forma característica de su grupo social o de su clase, mientras que otros se ven obligados a adquirirla, siendo además rechazados por su forma de lengua materna. No se trataría, por tanto, de un déficit, sino de una diferencia lingüística que socialmente se valora positivamente en un caso y negativamente en otro.

Bourdieu (1977, 1985) también estudió el mismo fenómeno sociológico que Bernstein introduciendo el concepto de reproducción y estableciendo que:

“Para reproducir en el discurso erudito el fetichismo del auténtico lenguaje que tiene lugar realmente en la sociedad, sólo hay que seguir el ejemplo de Basil Bernstein, que describe las características del código elaborado sin relacionar este producto social con las condiciones sociales de su producción y reproducción, ni siquiera, como cabría esperar de la sociología de la educación, con sus propias condiciones académicas” (Bourdieu, 1991: 53).

Así, Bourdieu considera que socialmente se legitima una forma de hablar, un género discursivo, que corresponde a los sectores más elevados de la jerarquía social, de modo que se “expropia” culturalmente al resto de grupos sociales mediante un proceso de dominación cultural. La escuela sería la encargada de legitimar dicho “género discursivo” cumpliendo el doble papel que Varela (1989) explica de forma detallada:

“De este modo los menos inclinados, los menos aptos socialmente a aprender y a aceptar el lenguaje escolar serán los destinados a permanecer menos tiempo en las instituciones de enseñanza y no podrán por tanto realizar un aprendizaje de los usos legítimos de la lengua viéndose, en consecuencia, condenados a seguir perteneciendo a las clases vulgares. Pero, eso sí, permanecerán en la escuela el tiempo suficiente para sufrir una presión tanto física como simbólica que les llevará a aceptar y a reconocer como legítimo el código lingüístico que en ella impera y correlativamente a introyectar una valoración negativa de sus formas propias de expresión, produciéndose así, a través de este conocimiento, un reconocimiento implícito de su propia dominación convertida ahora en inferioridad lingüística, lógica y cultural” (Varela, 1989: 254)

Esto, a su vez, reproduciría el sistema de estratificación social ya que el origen social de los escolares determina una desigualdad objetiva de promoción social desde la

escuela. Bourdieu considera tarea de la sociología de la educación estudiar las relaciones entre:

“reproducción cultural y la reproducción social (...) para determinar la contribución que hace el sistema educativo a la reproducción de las estructuras de relaciones de poder y relaciones simbólicas entre las clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre clases” (Bourdieu, 1977:257)

Los trabajos de Bourdieu han analizado con detalle los mecanismos sociológicos que, a través de la legitimación por parte de la escuela de un género discursivo, comportan control y desigualdad social. Sin embargo, en ningún momento niega que la educación formal implique una forma concreta de acceder a la construcción de significados universales, lo que critica es que ello se haga sin tener en cuenta las formas de simbolización específicas que utilizan los escolares⁴².

Como nos explica el profesor I. Vila en torno al papel de la educación:

“Así, nuevamente se ha puesto sobre el papel que la educación presupone explícitamente la voluntad de incidir en el aprendizaje del alumno y que, por tanto, es abusivo identificar a secas el proceso de aprendizaje que tiene lugar en las prácticas educativas con el proceso de desarrollo o con el aprendizaje espontáneo. La educación presupone mayores o menores grados de intencionalidad de influir en el proceso de aprendizaje de una persona, lo cual comporta decisiones sobre qué debe aprender y en qué condiciones” (Vila, 1998: 68).

Si la escuela pretende que los alumnos logren aprendizajes significativos y con sentido sustantivo para su desarrollo personal y social deberá orientar su labor hacia la atención de la diversidad. Asumir esta empresa implica que el cambio debe abarcar tanto dimensiones macroestructurales (de políticas sociales de Estado, de gestión educativa), como microestructurales (de la práctica educativa para que los alumnos que

⁴² La noción de privilegiación (Wertsch, 1993) es útil para comprender el pensamiento de Bourdieu. Así, no se discute la necesidad de un determinado género discursivo con un carácter privilegiado en relación a las prácticas educativas escolares. Su crítica se centra en la negación y expropiación de otros géneros discursivos como útiles para la construcción del conocimiento y, por tanto, relevantes también para el contexto escolar.

supuestamente “no pueden” o “con déficit intelectual/familiar, puedan llegar al dominio de la realidad en que viven”).

Así, la escuela debe afrontar un difícil camino: desandar el camino de la desigualdad y construir otro hacia la diversidad. Una escuela para todos, la escuela inclusiva, es “una escuela que incluye las diferencias” (Trinidad, 2005). Es allí donde retorna la necesidad de distinguir equidad de igualdad. Una escuela para todos debe contemplar el derecho de todos sus alumnos a recibir educación y especificar al mismo tiempo las diversas características equivalentes que en las distintas situaciones de aprendizaje adquirirá el proceso y la evaluación del mismo. La igualdad planteada en la inclusión de todos implica además equidad en el respeto a la diversidad de accesos, ritmos, capacidades, necesidades y motivaciones.

Capítulo III.
APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN.
INMIGRANTES Y ALUMNADO DE ORIGEN MARROQUÍ:
ESPAÑA, ANDALUCÍA, GRANADA

3.1 Una aproximación al fenómeno de la inmigración

En este primer apartado realizamos una aproximación del fenómeno de la inmigración acercándonos al fenómeno migratorio desde una perspectiva histórica. El profesor Iglesias de Ussel nos da una clasificación para entender “el devenir” de los movimientos migratorios (Iglesias de Ussel, 2001: 12-14). Además, partimos de la premisa de que los cambios relacionados con la diversidad cultural no se pueden explicar estrictamente desde la perspectiva de las relaciones sociales, como se había hecho hasta ahora, sino que debe ser entendida desde una perspectiva holística, atendiendo a la idea de que los flujos migratorios en las sociedades receptoras hacen tomar conciencia de que en su interior se están produciendo unas transformaciones que van más allá de la estricta dimensión socio-económica y que tienen que ver con los movimientos identitarios en los que intervienen procesos de globalización, etnonacionalismos en los que se entrecruzan la pertenencia étnica, la pertenencia de clase y la de género.

La historia de las migraciones es tan vieja como la humanidad y ha respondido casi siempre a estrategias de supervivencia frente a las guerras, el hambre, etc. La decisión de abandonar la tierra propia a la búsqueda de otra soñada como mejor no es sólo fruto de la necesidad, sino también de las expectativas de las personas. Y parece evidente que la historia de la humanidad y las culturas de los pueblos se han visto enriquecidas con tales movimientos. Los desplazamientos poblacionales se han producido en todas las épocas de la historia, pero es a partir de la constitución de los Estados Nación⁴³ cuando la migración toma el significado preciso de ciudadanos de un

⁴³ El Estado Nación como principio que hace converger la unidad nacional y la unidad política tiene una historia que no se remonta más allá de finales del siglo XVIII, constituye un resultado directo de los cambios que se establecen en la estructura política de la sociedad europea después de la Revolución Francesa, eso sin menoscabo de que los procesos socioeconómicos, culturales y políticos que fundamentan la nación moderna se fueron sedimentando a lo largo de un proceso histórico que data de mucho antes. La Revolución Francesa significó de hecho un cambio en las reglas tradicionales de la política y la organización estatal al proclamar su asamblea nacional, desafiando al poder monárquico, en la famosa declaración de los derechos del hombre y el ciudadano que la soberanía de la nación radicaba a partir de ese momento en el pueblo y no en el rey, es decir de facto equiparó la nación al estado y al pueblo, hecho sin precedentes en la historia y que tendría consecuencias fundamentales para el mundo moderno. A partir de aquí las nuevas entidades nacionales que se forman, por imitación francesa o como un producto impuesto por los ejércitos de ocupación napoleónicos, la nación de nuevo tipo, difiere sustancialmente de las formas estatales anteriores, principados, imperios, monarquías, etc.; la nación moderna, a diferencia de aquellos, estaba enclavada en un territorio coherente e indiviso, enmarcado en fronteras precisas, el gobierno era ejercido de forma directa por una única autoridad y un único sistema de administración y ley, los privilegios por concepto de casta o clase fueron suprimidos, el estado nación

Estado (emisor) que se instala en otro Estado (receptor), aunque hubo grandes flujos migratorios en el SXIX a consecuencia de los movimientos de población de lo rural a la ciudad, de la agricultura a la industria, e incluso intensos flujos de “migración laboral”⁴⁴ de un Estado a otro Estado.

Los antecedentes directos de la situación actual los debemos situar después de la Segunda Guerra Mundial; en ese momento histórico, dentro del ámbito europeo, países como Italia, Grecia, Portugal, el Estado español y en menor medida Yugoslavia se convierten, progresivamente, en países emisores de trabajadores/as. Fuera del continente, Argelia, Marruecos, Turquía, Túnez y otros más lejanos como las excolonias británicas (países Commonwealth del Caribe, subcontinente indio y de África) también se convierten en importantes emisores de trabajadores/as hacia esa Europa centro-occidental cuyos países receptores más importantes serían: Alemania, Reino Unido, Francia, Suiza o los del entonces llamado Benelux. El empleo de inmigrantes fue visto como una solución temporal a la creciente demanda de mano de obra. La emergencia del “Welfare State”⁴⁵ generada por el desarrollo del sistema de producción fordista, bajo los presupuestos economicistas Keynesianos⁴⁶, y la publicación en el Reino Unido (1942) del Informe Beveridge,⁴⁷ “desde la cuna hasta la tumba” (“from cradle to grave”), propiciaban la necesidad de mano de obra extranjera en todos estos países.

Todo este período culmina con la llamada "crisis de la energía"⁴⁸ de 1973 y la creciente automatización y tecnologización del proceso de producción (se produce una crisis del modelo que había garantizado el crecimiento de los países capitalistas centrales desde el final de la segunda gran guerra), y el criterio en el que se sustentaba el sistema del Estado del Bienestar cambia; la rentabilidad se convierte en el criterio de la

moderno terminó con la abigarrada estructura de los estados medievales, los cuales respondían más a un concepto de posesión, de propiedad jurídica sobre extensiones de tierra, que a una unidad político administrativa.

⁴⁴ Entendida como los que sólo pretenden vender su fuerza de trabajo

⁴⁵ “Welfare State”: entendiéndolo al Estado de bienestar o Estado providencia cuando el Estado asegura la protección social, entendiéndola ésta como los derechos a la sanidad, vivienda, educación, servicios sociales, pensiones de jubilación, la protección del empleo o el empleado y el llamado cuarto pilar del Estado de Bienestar, la dependencia (Navarro: 2004)

⁴⁶ Keynes y su pacto Keynesiano que desmotiva a las clases revolucionarias y la concesión por parte del sistema capitalista a las acciones sociales, integrando a la clase obrera y al capitalismo. Keynes acepta que el mercado distribuye la renta y sea el Estado quien redistribuya esta renta.

⁴⁷ Según Lord Beveridge, el objetivo de un Estado democrático y social es aspirar a garantizar a todos los ciudadanos “la seguridad de la cuna a la tumba”.

⁴⁸ El fenómeno de la crisis de la energía en los comienzos de la década de los 70 del SXX provocó el llamado “estupor” de los economistas, el problema del estancamiento con inflación

racionalidad. A partir de entonces se inicia una etapa histórica caracterizada por las políticas de rechazo a la entrada de inmigrantes. Los países receptores dejan de realizar acciones de reclutamiento de trabajadores/as ; por otro lado se desarrolla una política restrictiva para la inmigración; a su vez, decrece el interés por dirigirse a unos países en los que ya no hay tantas facilidades para encontrar empleo (los trabajadores inmigrantes fueron los más afectados por las altas tasas de desempleo, debido al lugar que ocupaban en la escala laboral); paralelamente a esto, los países de la Europa del sur, debido al desarrollo económico alcanzado en los ochenta, dejan de protagonizar los flujos de población intraeuropeos, quedando así solamente los países no europeos como los que proporcionan la inmigración que debe seguir recibiendo Europa.

La coyuntura del fenómeno y su dimensión económica hacían prever que, una vez finalizado el periodo de requerimiento de mano de obra, los trabajadores regresarían a su país de origen pero la realidad demostró que esto no sería así, el hecho del reagrupamiento familiar lo demostraba. La inmigración representaba un asentamiento sin intención de retorno en los países de acogida. Se inician en este periodo las estrategias que definirán las políticas europeas de los años ochenta: establecimiento de cuotas en función de la nacionalidad de origen o de las exigencias del mercado, incentivos para regresar al país, y una progresiva instauración de límites (Aubarell, 2000).

3.1.1 Los flujos migratorios a partir de la década de los noventa: nuevas zonas de acogida y distintos modelos en políticas de integración

La década de los 90 del siglo XX se inauguró con un acontecimiento inesperado que sorprendió a la Comunidad Internacional: el colapso y disolución de la Unión Soviética y, con ello, la desaparición del bloque de países socialistas surgido tras la Segunda Guerra Mundial; esto unido a otros hechos destacables como la guerra en los Balcanes, etc., ocasionan nuevos e intensos flujos migratorios:

“el dato principal es que la atracción de Europa se ha extendido a toda su periferia extraeuropea: Turquía, Magreb...y en alguna medida a todo el mundo al mismo

tiempo que los países del sur de Europa pasaban de ser emisores a receptores de inmigrantes” (Siguan 1998:10)

Las sociedades del sur de Europa, receptoras por primera vez de poblaciones inmigradas de países no europeos, las acogen en el marco de una situación generalizada de fronteras cerradas. Sin embargo, a finales de los noventa se evidenciará la contradicción que se produce en este tema. Los últimos informes de la Organización de Naciones Unidas (ONU) son ilustrativos del hecho de que el envejecimiento europeo y las necesidades de los trabajadores hacen prever que la idea sobre inmigración cero no parece consistente.

Las sociedades de acogida ante los flujos migratorios con una perspectiva sin retorno a sus países de origen, deben hacer frente necesariamente al objetivo de la integración social⁴⁹ de los inmigrantes. Partiendo del concepto de ciudadanía que nos propone Marshall

⁴⁹ Coincidimos con la profesora Cristina Blanco cuando afirma que “hoy día, en el ámbito de las migraciones, donde la integración del inmigrante se establece como objetivo incontestable, no existe una idea clara de qué se entiende por tal y cuáles son los medios para obtener dicho objetivo impreciso y ambiguo” (Blanco Fernández de Valderrama, 2002: 80). No sólo es muy frecuente que tanto en textos político-administrativos como en estudios académicos, los usos descriptivo y valorativo se mezclen y sobrepongan, sino que es habitual encontrarse, en la mejor de las hipótesis, con definiciones meramente implícitas del significado de un concepto (el de la integración social) a todas luces central. Desgraciadamente, muchos autores se mueven en el campo de la semántica “integración de los inmigrantes” sin dotarse previamente de definiciones claras y diferenciadas. De esta manera, resulta probable que cada lector acabe interpretando los términos utilizados a su propio gusto, lo cual no deja de ser preocupante, desde el punto de vista de la funcionalidad de las actuaciones políticas y desde el punto de vista del rigor científico. Principalmente son cuatro las acepciones del concepto de integración que se manejan, a veces como sinónimos y a veces con significados diferentes, en relación a una amplia variedad de ámbitos sectoriales (laboral, educativo, cultural, etc.) relacionados con la política migratoria. Estos conceptos son (a) asimilación, (b) incorporación, (c) inserción, (d) integración. No es este el lugar para profundizar en estos matices que puede asumir cada uno de estos términos en función de su contexto histórico e institucional concreto (Entzinger, 2000; Solé et al., 2002; Weil y Crowley, 1994). Muchos observadores ven una estrecha relación entre política migratoria en un determinado país, por un lado, y su concepción predominante de comunidad política o identidad nacional, por otro lado. Este enfoque se plasma bien en un análisis comparativo de las condiciones de acceso a la nacionalidad del país de destino, al considerarse indicativas del grado de inclusión de las diferencias étnicas y/o religiosas (Brubaker, 1994; Leveau et al., 2001; Joppke, 1999; Soysal, 1994), bien en la reivindicación de equiparar, e efectos de ciudadanía política, a todos los residentes en un determinado territorio independientemente a su nacionalidad (de Lucas, 2002; Hammar, 1990; Rubio-Marin, 2000). Es menester subrayar que, a diferencia de los países de nuestro entorno que habitualmente se mencionan como ejemplos de determinados “modelos” o tipos de gestión del fenómeno migratorio, España no dispone de “una tradición de usos y creencias, y ficciones migratorias, asociados a procedimientos de incorporación de los huéspedes, o extranjeros, que vienen a vivir aquí” (Pérez Díaz et al., 2001: 23). No es de extrañar, por tanto, que España carezca también de un modelo bien definido de integración de los inmigrantes en las estructuras del Estado del Bienestar (Aparicio Gómez y Tornos, 2002), adoptando de manera algo ecléctica elementos de las políticas observados en los países de nuestro entorno. En España es poco frecuente hoy día el uso del término “asimilación” puesto que suele asociarse con un determinado modelo

“La ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (Marshall y Bottomore, 1998:37)

Podemos analizar los distintos modelos que se han seguido en políticas de integración, y constatar que estas tienen mucho que ver con los procesos y trayectorias de integración nacional que ha seguido cada país europeo. Estos responden básicamente a cuatro modelos o topologías. El modelo inglés, muy ligado a su propio modelo colonial, facilita la integración de varios pueblos, a la vez que expresa el dominio de un grupo nacional.

Un segundo modelo es el étnico, que, basado en una ciudadanía de “ius sanguinis”⁵⁰, dificulta el acceso a la nacionalidad; es el caso de Alemania. Sin embargo,

de relaciones culturales, considerado obsoleto por la amplia mayoría de los observadores. Se trata de un modelo monolítico de la sociedad en cuanto a los valores y los estilos de vida de los ciudadanos, convirtiendo dicha uniformidad sociocultural en obligatoria para los inmigrantes. La adaptación de éstos a la sociedad de acogida se concibe pues como un proceso más o menos forzoso de homogenización cultural. Entendido en estos términos (como antitético a la sociedad multi- o pluri- cultural), el concepto de asimilación puede efectivamente considerarse obsoleto, no sólo por sus implicaciones negativas para la convivencia ciudadana (la probabilidad de llevar a cabo con éxito el proceso de integración dependería en gran medida del grado de diversidad cultural percibida a priori entre autóctonos y alóctonos), sino también porque dicha uniformidad sociocultural de la población autóctona es largamente ficticia en las sociedades complejas, pluralistas e individualistas de la Europa contemporánea. Sin embargo, al margen de la posibilidad de matizar la idea de una asimilación, la desaparición paulatina de las diferencias sociolaborales y socioeconómicas entre las personas en función de su procedencia étnica, geográfica o religiosa, resulta que el conjunto de prácticas y creencias “culturales” constituye sólo una de varias dimensiones del proceso de integración en la sociedad de acogida. Es interesante notar que en otros países (notablemente, en EE.UU.), la relación entre asimilación socioeconómica y pluralidad sociocultural ha generado una literatura para la que no existe, de momento, equivalente alguno en España. “En el contexto estadounidense, la pregunta no es si se producirá un proceso de asimilación, sino a qué segmento de la sociedad americana se irán asimilando los inmigrantes” (Portes y DeWind, 2004: 842). Las tres acepciones restantes (incorporación, inserción e integración) suelen ser consideradas más neutrales desde un punto de vista normativo, supuestamente por referirse a un objetivo político ampliamente compartido, a saber, la inclusión de los inmigrantes residentes en la sociedad de acogida. Se trata de términos que indican, con mayor o menor intensidad, una vocación igualitaria e incluyente, en oposición a términos como separación, discriminación, segregación, exclusión y similares. Cabe reiterar que quedaría por especificar, en cada caso, en qué sentido y en relación con qué ámbito o institución de la sociedad de acogida se viene hablando de “inserción”, “incorporación” e “integración”, en orden ascendente en cuanto a la afinidad con el ideal igualitario o incluyente. Sin embargo, la tónica general en la literatura, a diferencia del concepto de asimilación, es asociar las mencionadas tres acepciones no sólo con determinadas características culturales, sino también, o incluso sobre todo, con la situación social de la población inmigrante (condiciones de vida, estructura de oportunidades y acceso a servicios públicos).

⁵⁰ “Derecho de sangre”: es el criterio jurídico que puede adoptar un ordenamiento para la concesión de la nacionalidad. Según el *ius sanguinis*, una persona adquiere la nacionalidad de sus ascendientes por el simple hecho de su filiación (biológica o incluso adoptiva), aunque el lugar de nacimiento sea otro país.

este modelo experimenta un giro importante porque la actual coalición gubernamental ha cambiado la política de ciudadanía hacia una aplicación del “ius soli”⁵¹.

El tercero es el modelo republicano aplicado en Francia y a través del cual el acceso a la ciudadanía mediante el “ius soli” es la norma.

El cuarto es el modelo multicultural, que viene a ser una variante de este tercer modelo en cuanto al acceso a la ciudadanía, a la que se llega también a través del “ius soli”. Se admite la adhesión de los inmigrantes, siempre y cuando estos se adhieran a las reglas políticas, y reconocen las diferencias étnicas y culturales.

3.1.2 La inmigración como resultado de las relaciones de desigualdad entre el Norte y el Sur

En general, se puede establecer una clara diferencia entre dos grandes grupos de inmigrantes: por un lado, los emigrados con una situación económica satisfactoria y que pueden regresar sin problemas a sus lugares de origen y, por otro lado, los que hayan llegado huyendo del hambre o de situaciones de persecución y que no tienen perspectivas de regreso.

El primer grupo suele ser aceptado sin dificultad, en cambio el segundo es visto con desconfianza. Y hay que indicar que cuando se habla de inmigrantes casi siempre se piensa en estos inmigrantes pobres, y a estos es a quienes va referida, usualmente, la política de inmigración. En un estudio de Vallés, Cea e Izquierdo (1999:59-60) afirman lo siguiente:

"En las encuestas sobre inmigración realizadas por el CIS en 1993, 1995 y 1996 se pidió a los entrevistados que indicasen “en quiénes pensaban, de manera inmediata” cuando se hablaba de inmigrantes extranjeros. Los marroquíes fueron el grupo de inmigrantes más apuntado en las tres fechas de la encuesta [...]. Los africanos procedentes del África Negra constituyen el segundo grupo de población más

⁵¹ “Derecho del lugar”: En Derecho Internacional se usa para designar el título que resulta del lugar de nacimiento, y que se toma en consideración para atribuir a una persona la nacionalidad de un Estado.

señalado, pero a gran distancia del primero [...]. Los hispanoamericanos se sitúan en tercer lugar [...]. Los demás grupos de inmigrantes apenas son mencionados”

En el Estado español, el fenómeno migratorio está creciendo de forma considerable, la mayoría se pueden considerar inmigrantes económicos que huyen de la pobreza y la miseria. Esta tendencia de los últimos años contrasta con la disminución del porcentaje de residentes extranjeros procedentes de los países ricos y de la Unión Europea (Grañeras et als., 1999). Asimismo hay que indicar una distinción entre dos flujos migratorios. Por un lado, la población procedente de Europa (excepto Portugal y países del Este), Norteamérica y Oceanía, que tienen unas características más favorables que el resto: son mayoritariamente profesionales y técnicos, jubilados, estudiantes, etc., con alto nivel de instrucción y buena situación socioeconómica. Por otro lado, las personas procedentes de algunos de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, que no disponen de esas condiciones tan favorables, y se sitúan en clara desventaja, corriendo un alto riesgo de “exclusión social”⁵² (Tezanos, 2005: 138).

No obstante, este último grupo de inmigrantes no sólo proceden de países con cultura y religión distinta de la nuestra, sino que en su mayoría provienen de sociedades con formas de vida agrícola y con predominio de la oralidad. Este conjunto de datos los sitúa en condiciones de clara inferioridad (Siguan, 2000): trabajos peor remunerados, ubicación en zonas socialmente marginales, desconocimiento (en su mayoría) de la lengua y del sistema educativo del país, así como de los usos y costumbres, que hacen más hondo su analfabetismo funcional, llegando incluso a situaciones de rechazo por parte de algunos sectores de la población autóctona. En el análisis sobre las encuestas realizadas por el CIS, Vallés, Cea e Izquierdo (1999:70) afirman:

"La mitad de los encuestados en 1991 considera que existe bastante, e incluso, mucha relación entre inmigración y conductas delictivas o marginales. Proporción que se eleva al 65%, cuando se relaciona la inmigración con la venta callejera. [...] En la búsqueda de explicación, el 16% de los entrevistados percibe al inmigrante extranjero como un profesional de la delincuencia que elige nuestro país a propósito para la

⁵² El término “exclusión social” es utilizado para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX.

comisión de actividades delictivas. No obstante, son la mayoría lo que opinan que la implicación en conductas delictivas se debe sobre todo a las mayores trabas que los extranjeros encuentran para conseguir un puesto de trabajo estable en España"

Esta situación contrasta con la aceptación, por parte de nuestra sociedad, de personas extranjeras de alto nivel adquisitivo en las que no parece ser relevante su distinta cultura y religión. A todo ello hay que añadir que, aunque en España han convivido durante cientos de años pueblos con culturas y lenguas diferentes, se produjo (al igual que en Europa, con el surgimiento del Estado Moderno) un proceso de homogenización (lengua, religión) y desvaloración de lo diferente, que ha ido configurando una cierta percepción del "otro" como inferior con el que caben la asimilación o el rechazo, pero difícilmente un diálogo. Véase al respecto un ejemplo de 1999, en el que Alemán Ochotorena y Fernández (1999: 55) afirman:

"La inmigración, como ya todos sabemos, no es un fenómeno nuevo, ni espontáneo, ni surge de la nada. Viene de la mano de las relaciones de desigualdad entre el Norte y el Sur. Un norte con un proceso de envejecimiento de la población cada vez más acelerado frente a un sur que ve aumentada cuantitativamente su población. La presencia en el norte de gobiernos "democráticos" donde la libertad se conjuga con el bienestar, frente a regímenes totalitarios, arbitrarios, donde la falta de recursos, la ausencia de libertades personales así como la desestructuración económica está patente. Un norte donde cada vez se quiere más y mejores condiciones laborales y sociales, quedando ciertas ocupaciones marginadas y desvalorizadas. Un sur en el que sólo se reflejan los "valores" occidentales a través de la TV y que muchas veces se toman como propios, dominantes, por encima incluso de su grupo".

La opinión pública suele asociar el término inmigrante con los trabajadores que vienen a trabajar a nuestro país (en los peores trabajos), que proceden del llamado Tercer Mundo, de los antiguos países del Este de Europa, incluso ciudadanos portugueses. Evidentemente a los ejecutivos de las grandes multinacionales, profesionales de grado medio o deportistas de élite, nadie los ve como inmigrantes (Pinos, 2001). En estos momentos se da un endurecimiento en las políticas migratorias de la mayoría de Estados europeos, consistente en una estrategia de "puertas cerradas" (en Francia, con la llegada del Presidente Sarkozy, en Alemania, con la Canciller Ángela Merkel, son ejemplo de ello). Esta situación, añadida a la de los denominados

“en situación irregular”, puede llevar a que no sean considerados ciudadanos de pleno derecho, y a que estén en una situación precaria, no sólo en lo laboral sino en lo social y en lo político, incluyéndose en la pirámide social, en muchos casos, en lo que el profesor Tezanos conceptúa como “infraclase”⁵³ (Tezanos, 2005: 214).

Estas nuevas minorías, plantean obligatoriamente nuevas cuestiones sobre nuestros conceptos de identidad, culturales y lingüísticas. Toda esta situación establece en el imaginario colectivo de la sociedad una serie de “creencias previas” que pasamos a analizar en nuestro siguiente apartado.

3.2 Imaginario colectivo: Una visión del inmigrante a priori

Cuenta la tradición judía que un día un rabino preguntó a sus discípulos cómo es posible saber cuándo la noche llega a su fin y el día amanece. Uno de ellos dijo: “cuando se puede distinguir una oveja de un perro”. El maestro le contestó que, ciertamente, esa era una respuesta correcta, pero que había otra más acertada. Otro discípulo respondió: “cuando podemos distinguir una higuera de un olivo”. El rabino aseguró que tampoco era esa la respuesta que él estaba esperando. “Entonces, ¿cuándo?”, preguntaron los alumnos. El rabino contestó: “Cuando miramos un rostro desconocido, el de un extraño y vemos que es nuestro hermano, en ese momento ha amanecido”.

Vivimos días de diversidad. Convivimos diferentes culturas, religiones, pensamientos, pero nos conocemos poco, nos guardamos las distancias o, simplemente, desconfiamos, nos ignoramos. ¿Por qué sentimos desgana por conocer al otro? ¿Es autosuficiente este Estado del bienestar? ¿Todo lo diferente es amenaza? ¿Estamos ante un choque de culturas? ¿Nos vienen a quitar el pan, el trabajo...? ¿Es preciso rasgarse las vestiduras porque no nacen niños de los de “casa”? ¿Tememos lo plural, lo diverso? En nuestra sociedad de acogida todas estas cuestiones están muy presentes y condicionan una respuesta sensata, libre y transparente. Las respuestas vienen del diálogo, del conocimiento, del interés por el otro y por el ser humano.

⁵³ El profesor Tezanos nos aclara: “El problema de fondo de las infraclases es el de su marginación del sistema como tal, su exclusión de la propia lógica de las relaciones económicas “normales”.

A veces se da la tendencia a atribuir a las minorías culturales y lingüísticas unas determinadas características en cuanto a su identidad⁵⁴, que las configuran como colectivos homogéneos, como nos aclara la profesora Rosa M. Soriano: “si bien la identidad es siempre una, está compuesta por distintas pertenencias, siendo la relación que se establece con las mismas, la que constituye la identidad, resultando única para cada persona” (Soriano, Rosa M. 2008:124). Ciertamente, la observación de la realidad nos muestra que en estos colectivos hay diversidad, de la misma manera que la hay en el colectivo mayoritario. Se puede constatar que entre las personas inmigradas hay una gran diferencia de intereses, creencias, religión, cultura, etc.,

⁵⁴ Hagamos algunas aclaraciones sobre el concepto de identidad. Desde una perspectiva moderna serán filósofos como Leibnitz, Locke y Kant quienes procuraron obtener conocimientos empíricos sobre la identidad, pero siempre el concepto terminaba por entrar en el terreno de la metafísica. Será William James desde el pragmatismo quien sienta las bases del concepto moderno de identidad. La tarea filosófica del pragmatismo ha consistido en reinterpretar los conceptos de mente e inteligencia en los términos biológicos, psicológicos y sociológicos que destacaron las corrientes de pensamiento posdarwinianas. Autores de diferentes disciplinas tienen como importante referente sus desarrollos teóricos, en los que ciencia y filosofía no son consideradas antagónicas. George Mead (1863-1931), considerado uno de los precursores en el mundo anglosajón de la Psicología Social, fue un pragmatista en el terreno filosófico. Sostiene que la persona surge en un contexto social, es una construcción social y una estructura social. Su objetivo fue mostrar el necesario entronque de lo individual en lo colectivo y viceversa, elaborando dos conceptos fundamentales de su teoría, como son el yo y el mí (Mead, 1976). George Mead, la dialéctica marxista, la fenomenología de Husserl y los aportes de Durkheim y Weber constituyen los antecedentes de la teoría construccionista en los desarrollos de Peter Berger y Thomas Luckmann, quienes entienden que la identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se haya en relación dialéctica con la sociedad. La identidad como subproducto de la realidad se forma a través de tres momentos dialécticos: externalización, objetivación e internalización (Berger y Luckmann, 1968). Erving Goffman, sociólogo estadounidense que inaugura la corriente dramática del interaccionismo simbólico – doctor en filosofía por la Universidad de Chicago -, explica cómo la identidad de la persona, en un sentido amplio, es una construcción social que emerge de la interacción y necesita de sutiles estrategias para mantenerse. En “La presentación de la persona en la vida cotidiana” (1981) y “Estigma, la identidad deteriorada” (1963), Goffman describe esas estrategias en detalle mediante el informe de observaciones naturalistas y el análisis de fragmentos de diarios íntimos, correspondencia y textos literarios.

La dicotomía “modernidad versus tradición”⁵⁵ está presente en las minorías culturales y lingüísticas de la misma manera que está presente en el resto de la sociedad. Mientras la problemática de la modernidad ha sido discutida, elucidada y analizada en sus componentes a partir de diferentes perspectivas de análisis, no ha ocurrido lo mismo con la problemática de la tradición que conceptualmente se agota como un antónimo de la modernidad. Por esto atribuir a estos colectivos unas supuestas creencias, actitudes y comportamientos que se oponen a la modernidad ilustrada además de falso resulta pernicioso.

⁵⁵ Entendemos la Modernidad como un movimiento cultural y filosófico que surge en la matriz de la Ilustración en el siglo XVIII, pero cuyos referentes remotos se encuentran en el Renacimiento y la Reforma protestante, que concibieron al individuo como un sujeto racional que autónomamente puede crear, repensar el mundo, leer, interpretar y criticar los libros sagrados y poner en tela de juicio las viejas potestades religiosas y políticas (Hazard, 1961). En el escenario cultural creado por el Renacimiento, la Reforma, los viajes de descubrimientos y la nueva visión astronómica del universo, surge el movimiento de la Modernidad en la Ilustración francesa, en el pensamiento politológico de Hobbes y en la filosofía de E.Kant (Habermas, 1998). Esta corriente condujo al cuestionamiento del viejo orden estamental basado en el poder absoluto y a la formulación de un nuevo orden político fundado en la soberanía popular, en la existencia de una sociedad civil autónoma del Estado y en los derechos ciudadanos (Schwarzmantel, 1998:31-39)). El concepto de ciudadanía sustituyó a la categoría de súbdito. A través de los siglos XIX y XX se difunde la idea de la separación de la Iglesia del Estado, que inscribirá en las constituciones políticas de los países que optan por un sistema republicano. La Modernidad llevará consigo la reducción del espacio de lo sagrado, lo religioso del ámbito público. Esta es la época de las grandes utopías o “la época de la imagen del mundo” que diseñan tipologías de un orden nuevo basado en la razón, la tecnología y en las ciencias (http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/epoca_de_la_imagen.htm). Las utopías pensadas en el discurso de la modernidad se inscriben en una concepción teleológica de la historia, en que el proceso histórico debe alcanzar su culminación en la realización de la idea o proyecto histórico. Las ideas de “progreso” y de revolución son constituyentes sustantivos del discurso de la Modernidad (Bury, 1960:144-216). Frente a las concepciones de la perennidad del orden social, de su inamovilidad fundada en la voluntad divina, que lo hace un orden natural, se difunde la idea de una concepción de la historia como movimiento hacia un “progreso indefinido” y el derecho de los ciudadanos a levantarse contra un poder injusto e ilegítimo. El orden social como el mundo físico se entiende como sujeto a leyes de movimiento, que se hacen inteligibles a través del análisis científico. En este contexto se percibe a la Modernidad como lo hace Max Weber, como un “desencantamiento del mundo”, al cuestionar los mitos y las lecturas mágicas que han interpretado al mundo dando lugar a la razón instrumental y a la ciencia para analizar el mundo y dictar sus leyes (Weber, 1969:124-125). Modernidad y Modernización no son, sin embargo, conceptos homólogos. La noción de Modernidad remite a un discurso cultural, a una concepción del mundo de la vida de la historia y también a una organización democrática de la sociedad en la cual la ciudadanía es un componente central. En esta relación la Modernidad sería incompatible con sistemas políticos autoritarios o dictatoriales. La democracia representativa, pluralista y participativa es una forma de organización política que se gesta y se desarrolla en el escenario de la Modernidad. El concepto de Modernidad también contiene un sistema de valores y estilos de vida; los valores de tolerancia, de solidaridad, de justicia de igualdad y en definitiva la proclamación de los Derechos del Hombre y de la Ciudadanía. El concepto de modernización alude a un proceso de desarrollo tecnológico y de racionalización y efectivización de un sistema económico y en definitiva de crecimiento económico. A este respecto las modernizaciones pueden ser implementadas y alcanzar niveles de éxito en el marco de regímenes autocráticos, autoritarios y dictatoriales mientras que la asunción de la Modernidad en su sentido prístino implica la asunción del discurso democrático legitimado por una práctica institucional y la potencialización de la ciudadanía y la erradicación de los enclaves autoritarios.

El barómetro del CIS-Noviembre2006 establece en su encuesta: ante la pregunta “principales problemas que existen actualmente en España”, en primer lugar aparece el paro con un (42.1%), en segundo lugar la inmigración con un (38.3%), que lo hace a su vez muy por delante de la vivienda (29.7%) y el terrorismo de ETA (27.1%).

Tabla Nº 1. Principales problemas que existen actualmente en España. Año 2006

El paro	42.1
El terrorismo, ETA	27.1
La vivienda	29.7
La inmigración	38.3
Los problemas de índole económica	15.5
La clase política, los partidos políticos	8.7
Los problemas relacionados con la calidad del empleo	9.7

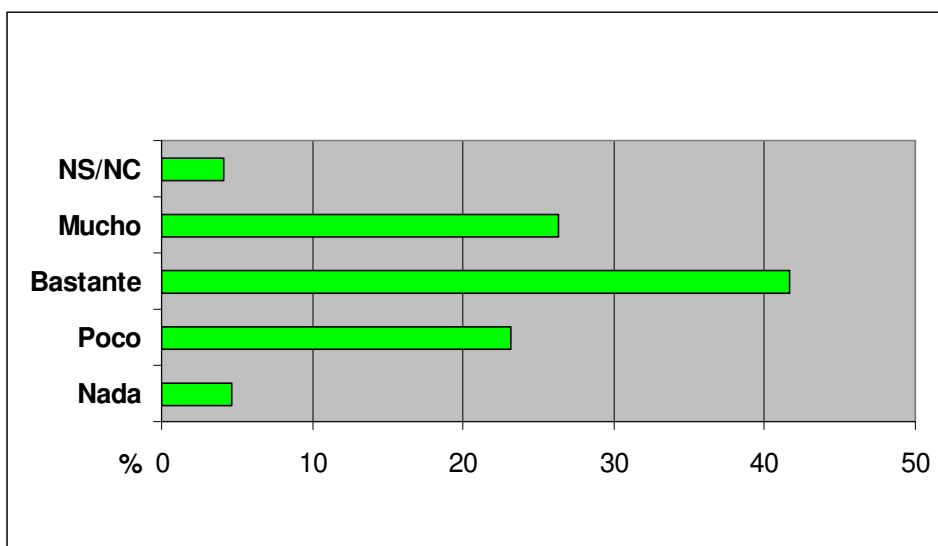
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos. CIS (Barómetro: Noviembre, 2006).

Esta consideración en el año 2006 de la inmigración como un grave problema en nuestra sociedad viene siendo una tendencia desde los primeros años del nuevo siglo. El barómetro del CIS, realizado entre el 16 y el 22 de mayo del 2002, con 2.495 entrevistas, revelaba ya que la inmigración era uno de los tres principales problemas de los españoles, concretamente para el 14,7% de los encuestados. En junio del 2002, el índice era del 28,5%. La encuesta afirmaba que el 85,1% “piensa que sólo se debe permitir la entrada en España a los inmigrantes que tengan un contrato de trabajo”. En el año 2001 equivalían al 83,6%. La cifra de quienes estimaban que debía permitirse la entrada de los trabajadores inmigrantes sin poner obstáculos legales ha bajado del 8,7% al 7,5%.

En dos años, la simpatía o antipatía por los distintos grupos étnicos tampoco había variado sustancialmente. Los norteafricanos (sobre todo marroquíes) eran los peor puntuados en el 2002, con un 4,94 sobre diez. En el 2004, lo seguían siendo, pero aprobados con un 5,3. Los mejor valorados eran los ciudadanos de la Unión Europea. Además de estos datos, cada vez con más frecuencia, en los medios de comunicación aparecen numerosas encuestas donde se atribuye a los colectivos procedentes de la inmigración, principalmente extracomunitaria, actitudes y comportamientos relacionados con la delincuencia y la violencia. La creencia de los españoles de que existe una relación entre la inseguridad ciudadana y la inmigración cada vez se está

instalando con más fuerza en el imaginario colectivo de la sociedad española. La encuesta IESA-2006 nos muestra cómo esa tendencia permanece y una amplia mayoría de personas encuestadas (41,7%) considera que el aumento de la inmigración favorece bastante o mucho el incremento de la delincuencia en España (véase gráfico 1).

Gráfico N°1. ¿En qué medida cree Vd. que el aumento de la inmigración favorece el incremento de la delincuencia en España?



Fuente: Elaboración propia a partir de IESA – CE-0610. IESAA/CSIC, 2006.

Según el informe anual de SOS Racismo del 2007⁵⁶, las distintas oficinas de información y denuncia de SOS Racismo en el Estado español han registrado casos de quejas vecinales contra las presencia de ciudadanos extranjeros en las calles, insultos, agresiones racistas perpetradas a personas inmigradas. A eso hay que añadir el fenómeno de la “guetización” (tanto en las grandes ciudades como en municipios de tamaño menor) de los barrios habitados mayoritariamente por personas de origen extranjero, y la oposición por parte de los vecinos a que familias inmigradas (principalmente de procedencia norteafricana) puedan alquilar un piso, abrir actividades comerciales o de culto en barrios que se consideran “de nacionales”. SOS Racismo expresa su preocupación por el racismo social como elemento capaz de “etnificar” y radicalizar problemas como la precariedad laboral, la delincuencia, la seguridad, el acceso a la vivienda o las formas de agrupación de adolescentes, problemas que muchas

⁵⁶ Informe Anual 2007 sobre el racismo en el Estado español (en línea): http://www.sosracisme.org/reflexions/pdfs/IA2007_DossierPrensa.pdf (consulta 10/01/2009).

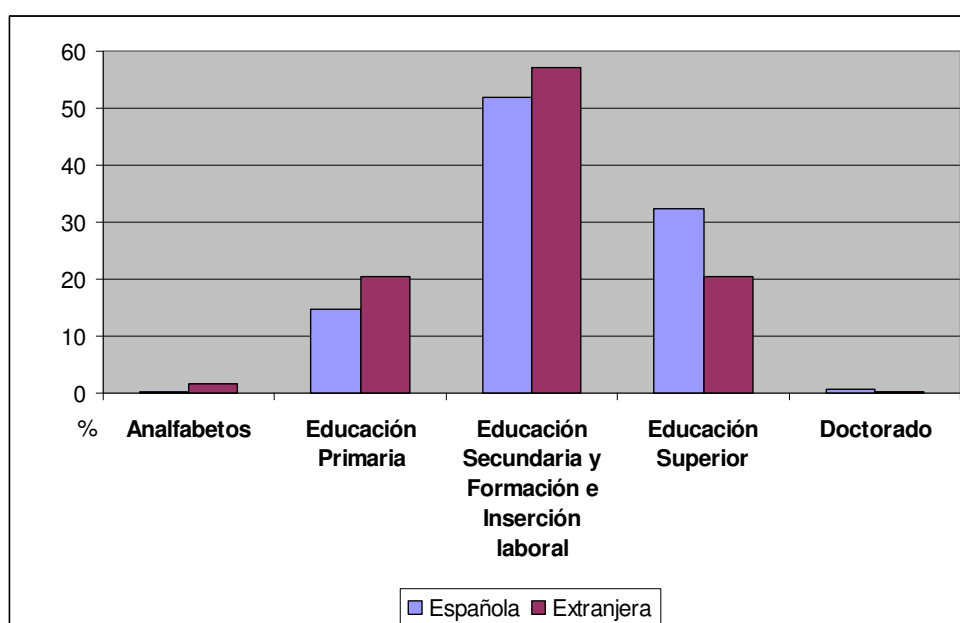
veces son inherentes al propio sistema social del Estado, a los que de esta manera se busca un chivo expiatorio en la inmigración (Informe Anual: SOS Racismo 2007).

El mantenimiento de opiniones y creencias injustificadas en forma de estereotipos y prejuicios, tanto sobre la conflictividad de las minorías culturales y lingüísticas como sobre la supuesta homogeneidad alejada de los valores de igualdad y respeto por los otros, es un reflejo sobre el desconocimiento sobre la realidad de estos colectivos que, desgraciadamente, se puede traducir en comportamientos y actitudes que se pueden calificar de xenófobas y racistas. Por eso, conviene reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios acerca de las minorías culturales y lingüísticas.

Otro de estos estereotipos que se escuchan y aparecen, a veces, en los medios de comunicación hace referencia al bajo nivel cultural y de estudios de los inmigrantes. Conviene, por tanto, conocer los datos aportados por la Encuesta de Población Activa, la cual nos demuestra que aunque el nivel de estudios de la población nativa española es superior al de la población inmigrante, debemos advertir que existe un importante porcentaje de inmigrantes con educación superior. Un 32,48% de la población nativa española tiene estudios superiores, frente a un 20,47% de los inmigrantes tal y como se recoge en el Gráfico.Nº 2.

Gráfico Nº2.Comparación de nivel de estudios de población nativa y extranjeros.

EPA IV Trimestre 2006

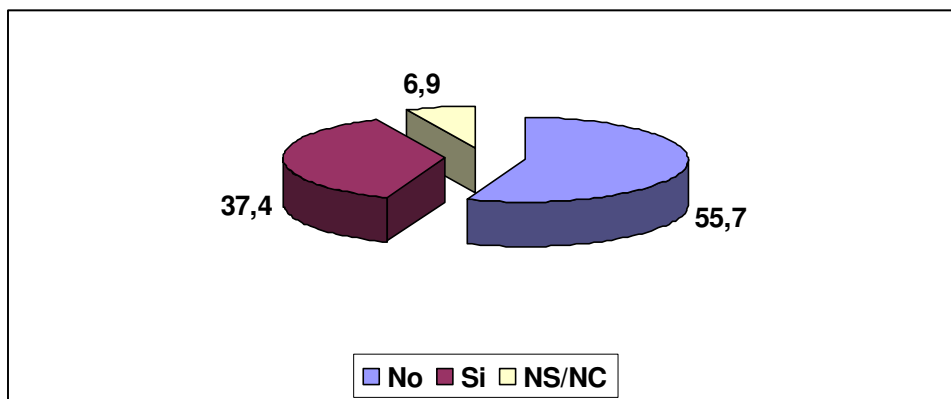


Fuente: Elaboración propia a partir del INE

En el Gráfico N° 2 se muestra que muchas de las opiniones que se escuchan habitualmente entre los y las profesionales de la educación⁵⁷ no tienen ninguna base empírica y, en consecuencia, se olvidan muchas veces de que están desarrollando su labor educativa con criaturas cuyos progenitores tienen estudios secundarios o universitarios y están trabajando en hogares ajenos o haciendo trabajos que las personas autóctonas rechazan con la consiguiente falta de autoestima de estas familias y sus criaturas.

Siguiendo sobre las opiniones sobre las personas inmigrantes, hay que hacer referencia al grado de confianza; la encuesta IESA-2006 nos muestra ante las preguntas ¿hay algún tipo o grupo en particular que le inspira MÁS confianza? ¿De qué grupo se trata? aunque algo más de la mitad de los entrevistados (55,7%) declara no sentir más confianza en unos grupos que en otros, no es éste el caso para una minoría muy importante (37,4%). Para estos últimos, los inmigrantes latinoamericanos (56,3%) aparecen claramente como los que inspiran mayor confianza, seguidos a gran distancia por los procedentes de África Subsahariana (18%). Véase en el Gráfico N° 3 y N° 3 (bis)

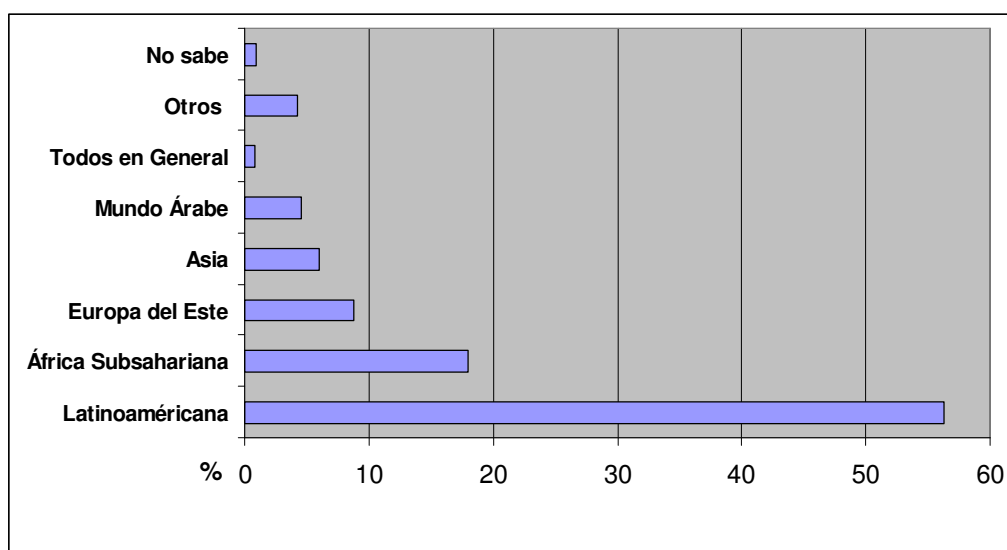
Gráfico N°3. ¿Hay algún tipo o grupo en particular que le inspira MÁS confianza?



Fuente: Elaboración propia a partir de IESA – CE-0610. IESAA/CSIC, 2006.

⁵⁷ Hecho que también se da en otros sectores sociales.

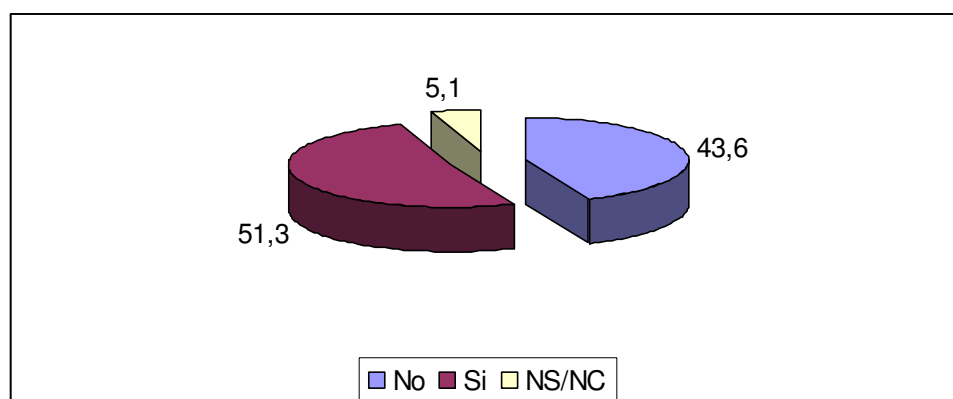
Gráfico N°3 (bis). ¿De qué grupo se trata?



Fuente: Elaboración propia a partir de IESA – CE-0610. IESAA/CSIC, 2006.

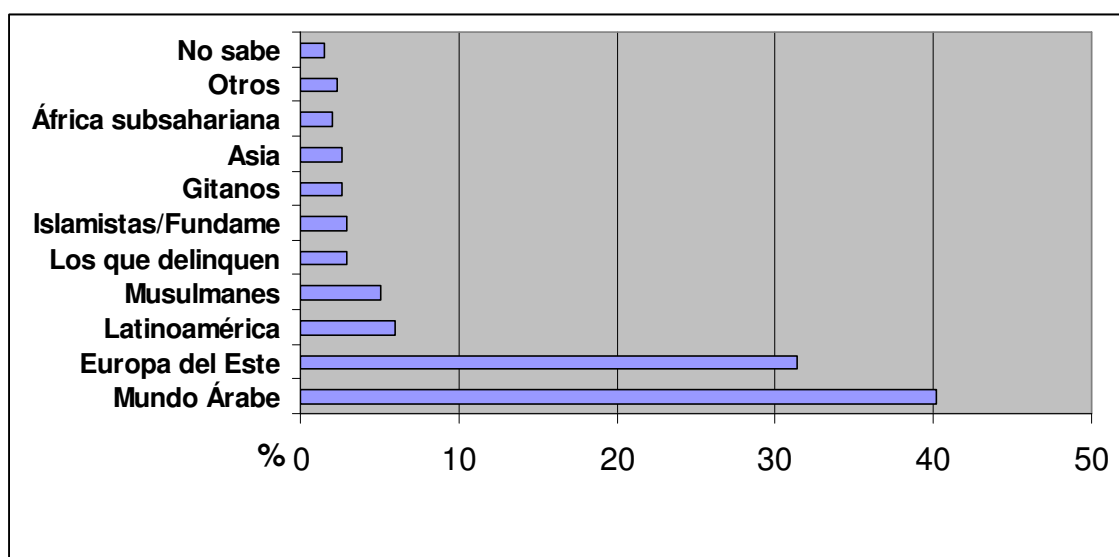
En el extremo opuesto, el grupo que inspira menos confianza, entre el 51,3% de los entrevistados que indican alguno, es el que conforman los inmigrantes procedentes de países árabes (40,2%), seguidos de los de países de Europa del Este (31,4%). En ambos casos, se hace referencia explícita a determinados colectivos dentro de estos conjuntos geopolíticos como los marroquíes (16,7%) o “moros” (13,4%) y los rumanos (17,4%). Muy lejos se encuentran las alusiones a los inmigrantes latinoamericanos (6%), mientras que los asiáticos y subsaharianos apenas se mencionan. Fuera de las referencias a la procedencia geográfica o nacional, cabe señalar la mención a los musulmanes (5,1%). Véase gráfico N° 4 y N° 4 (bis)

Gráfico N° 4. ¿Hay algún tipo o grupo en particular que NO le inspira confianza?



Fuente: Elaboración propia a partir de IESA – CE-0610. IESAA/CSIC, 2006.

Gráfico N° 4 (bis) ¿De qué grupo se trata?



Fuente: Elaboración propia a partir de IESA – CE-0610. IESAA/CSIC, 2006.

No obstante, los datos muestran que las personas inmigrantes no son generalmente conflictivas y que el problema se reduce a una pequeña minoría, al igual que entre las personas autóctonas. En este sentido, hay que hacer referencia a la manipulación de datos y estadísticas que “criminalizan” a la población inmigrante (Gómez 2002).

3.2.1 “La Directiva de Retorno”: los inmigrantes no son bienvenidos en los países de la Unión Europea

Otra de las creencias previas en el imaginario colectivo es la de que la inmigración origina más gasto que ingresos al Estado español. Según datos del que fuera titular del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Jesús Caldera y que recogía el Diario El País, el colectivo inmigrante aporta unos 8.000 euros al año, cantidad prácticamente equivalente al superávit del sistema de la seguridad social español para 2007. Frente a ese voluminoso ingreso, el gasto en pensiones para inmigrantes es ínfimo: por cada uno que cobra pensión, hay 30 cotizando (entre los españoles hay tres). En cuanto a sus cotizaciones, las aportaciones al sistema público suman unos 8.000 millones de euros, una cantidad algo superior al excedente previsto. “La inmigración (1,8 millones de trabajadores) aporta aproximadamente todo el superávit del sistema” (Jesús Caldera, Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales: El País, 2/10/06). Con los datos

existentes, es imposible discernir qué parte del superávit depende de la aportación extranjera y cuál de la española, pero la relación tan favorable al sistema entre lo que este colectivo ingresa y lo que gasta permite concluir que una buena parte del superávit se debe a la mano de obra extranjera. Por cada español que cobra pensión hay casi tres (2,65) en activo. Por cada inmigrante que la percibe existen 30 cotizantes. (El País, 02/10/06)⁵⁸.

Pero todo esto no cuenta pues a partir de mediados de junio 2008, y con la crisis financiera de fondo, Europa se convierte en una fortaleza donde inmigrar clandestinamente equivaldrá a haber cometido un crimen mayor. Los 27 Ministros de Interior de la Unión Europea dieron una vuelta de tuerca represiva contra la inmigración tras la aprobación de la “Directiva de Retorno”⁵⁹. La disposición prevé penas de cárcel de hasta 18 meses para los inmigrados ilegales. La meta final del dispositivo represivo consiste en condicionar la regularización masiva de ilegales a la autorización de los otros Estados, tres años después de que fuera investido el Presidente del gobierno español, José Luis Rodríguez Zapatero⁶⁰.

La Directiva de Retorno de la UE consagra de manera asombrosa la figura del ilegal como un delincuente. Dicha Directiva formula reglas comunes de expulsión de los clandestinos. La nueva ley impone a las autoridades nacionales de los países miembro de la UE elegir entre legalizar a los inmigrantes ilegales o expulsarlos. Esta expulsión, llamada amablemente “alejamiento”, debe ser “voluntaria” dentro de lo posible porque, en caso contrario, la Directiva de Retorno reconoce el recurso a la fuerza como una necesidad.

El capítulo más cuestionado de la Directiva de Retorno es el que atañe al peso de las condenas que se aplicarían a los indocumentados: según los casos, los ilegales

⁵⁸ Diario El País (en línea) <http://www.elpais.com/> (consulta 2 de Octubre 2006).

⁵⁹ Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 18 junio de 2008, sobre la propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a procedimientos y normas comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio (COM(2005)0391 – C6-0266/2005 – 2005/0167(COD)) (en línea) Diario el mundo http://estaticos.elmundo.es/documentos/2008/06/18/directiva_ue.pdf (consulta: 13/10/08)

⁶⁰ José Luis Rodríguez Zapatero, fue investido Presidente del Gobierno español el día 16/04/2004 consiguiendo 183 votos a favor de su investidura (PSOE, ERC, IU, CC, BNG y CHA), 148 en contra (PP) y 19 abstenciones (CiU, PNV, EA y Nafarroa Bai). Por segunda vez fue reelegido el 11/04/08 obteniendo la mayoría simple con 169 votos a favor, 23 abstenciones (CiU, PNV, CC, BNG, IU, ICV y Na-Bai) y 158 votos en contra (PP, ERC y UPyD)

pueden permanecer en detención un período que oscila entre los seis y los 18 meses. La Directiva de Retorno es el primer bloque de un edificio represivo que empezó a construirse a partir de 2005, luego de la crisis migratoria que se produjo en Ceuta y Melilla, los dos enclaves de España situados en el Norte de África. Un año más tarde, el arribo masivo de clandestinos a las islas Canarias (sur de España) terminó por impulsar la creación de Frontex, la Agencia Europea de Fronteras Externas, y dio lugar al inicio de patrullas conjuntas en aguas del Atlántico y el Mediterráneo. Desde ese entonces, la UE viene trabajando en un enfoque global del tema migratorio que integre no sólo la seguridad ante los ilegales sino, también, el fomento de acuerdos de cooperación, desarrollo y readmisión con los países de origen y tránsito. Sin embargo, el paquete que mejor progresó es el represivo. En esta armadura, la Directiva de Retorno es el primer muro al que se le agregará luego el frontón final, impulsado por Francia: se trata del “pacto europeo de inmigración y asilo” que debería ser adoptado durante la presidencia francesa de la UE, que comenzó el uno de julio de 2008. En resumen, la Unión y sus Estados miembros manifiestan claramente que los inmigrantes no son bienvenidos en tierras del Viejo Continente.

Resumiendo, hasta aquí hemos visto algunos aspectos relacionados con el fenómeno de la inmigración, así como determinadas creencias previas ante estas personas que provienen de otros países y culturas, pero para el interés de nuestro estudio procede analizar con más detalle al colectivo inmigrante de origen marroquí.

3.3 El inmigrante marroquí en España

El movimiento inmigrante marroquí empieza durante el periodo de la colonización española y francesa. Hasta mediados de los años 70 la migración marroquí era sobre todo obrera y se dirigía en una primera instancia para Francia pero luego también para Bélgica, Holanda y Alemania, países que llegaron a acuerdos bilaterales como forma de asegurar su mano de obra. En el año de 1974 se realiza el cierre oficial de las fronteras francesas, alemanas, belgas y suizas como política que responde a un miedo ante las cifras de inmigración y también ante los resultados de crecimiento demográfico de los países de origen de los inmigrantes.

Con este proceso se pretende el inicio de una política de inmigración cero y de incentivo al retorno cuando en realidad lo que se inicia es un movimiento de reagrupación familiar. Se asiste entonces a una familiarización del colectivo marroquí en Europa y también a una extensión del fenómeno de la inmigración a zonas de Marruecos que tradicionalmente no eran conocidas como exportadores de inmigrantes, como las grandes ciudades y capitales de provincia. Son los individuos oriundos de estos nuevos espacios los que se expanden por nuevas regiones y países europeos. En los años 90 el movimiento migratorio marroquí se torna complejo ya que se dispersa en Europa por Francia, Bélgica, Holanda, Alemania, Gran Bretaña, España, Italia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Suiza, Luxemburgo, y en el resto del mundo por Estados Unidos, Canadá, Libia, Jordania y Arabia Saudita. Portugal entra en esta red transnacional en el momento de la constitución de estos “territorios nómadas” (Berriane, op.cit., p. 25) en los que existe un desplazamiento constante como alternativa al asentamiento.

Así vemos cómo la dificultad para entrar en Francia lleva a muchos de estos marroquíes a intentar su suerte en el país que antes utilizan como carretera para llegar a su destino, España. En los años 70 es la Comunidad Autónoma de Cataluña la que empieza por recibir los primeros inmigrantes, los que se quedan en la frontera sin entrar a Francia. Lo que inicialmente constituía una preocupación por el paso (con la puesta en marcha de la “Operación Tránsito”) a través de España para llegar a Europa se transforma en una preocupación por la permanencia efectiva.

El intento de control de la inmigración irregular empieza en 1985 cuando el gobierno español divulga la primera Ley de Extranjería (y su consecuente proceso de regularización extraordinaria que se realiza el año siguiente) como requisito del ingreso de España en la CEE en 1986. Pero 1991 es realmente, según Bernabé López-García, el año en el que España se transforma en el “gendarme” de la frontera sur de Europa (López-García y otros: 1993). Este es el año de la firma del Acuerdo de Schengen lo que significa la apertura de las fronteras internas de la UE (aunque su aplicación no sea efectiva hasta 1995). Es también el año de la firma del Tratado de Amistad, Buena Vecindad y Cooperación Hispano-Marroquí (aunque este tampoco entre en vigor hasta 1995).

Pero de estos dos tratados el que terminará teniendo más peso en España no es el que posibilita la integración de los marroquíes sino el que reclama el control de las fronteras. Y en 1991 se implanta el visado para los nacionales marroquíes que desean entrar en España y se firma el Acuerdo de Readmisión de Ilegales que sólo se empieza a aplicar en 1996 y siempre con la queja por parte de España de que Marruecos no acepta la repatriación de ciudadanos de terceros países (sub-saharianos). Con todo esto 1991 es también el año de una importante operación de regularización extraordinaria en la cual los marroquíes surgen como primera nacionalidad.

La inmigración será desde entonces un arma política utilizada por ambas partes a lo largo de toda la década, se adivinaba que el tema sería una espina entre los dos países. Y este será uno de los motivos (siempre paralelo a las disputas sobre la pesca, el Sáhara, Ceuta y Melilla) de una de las crisis más serias que vivirá la diplomacia entre los dos países. Una crisis que empieza con la llamada a consultas del embajador de Marruecos en España a Rabat en el año 2001 y que durará hasta el 2003. En medio de las crisis, en el Consejo Europeo de Sevilla en el 2002, la propuesta del gobierno español (que no es aceptada por los franceses y los suecos) es el endurecimiento de la política migratoria imponiendo sanciones a esos países que no aceptan controlar sus flujos migratorios. Esto después de haber demostrado la necesidad real que la economía española tiene del trabajo extranjero ya que se había firmado el Acuerdo sobre mano de obra en el 2001.

El contexto social en España es también cada vez más duro para los inmigrantes marroquíes y no pocos ciudadanos del país se mostraron sorprendidos e inquietos con actos como los ataques racistas de El Ejido en el año 2000 que, paradójicamente, en términos políticos tuvieron como consecuencia no la puesta en práctica de una política de integración de los extranjeros en la sociedad española sino una política cada vez más restrictiva y endurecida (con cuatro reformas de la ley de extranjería desde entonces: la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, reformada por las Leyes Orgánicas 8/2000 de 22 de diciembre, 11/2003 de 29 de septiembre y 14/2003 de 20 de noviembre), lo que crea un clima de inseguridad cuando lo consideramos desde el punto de vista de los propios inmigrantes.

3.3.1 Evolución poblacional de los ciudadanos inmigrantes sobre el total de la población española

Actualmente, en España, el número de ciudadanos extranjeros e inmigrantes es superior a 3,7 millones de personas (INE, 2006), lo que representa aproximadamente al 8.5% de la población total (Tabla 2)

Tabla N°2: Población extranjera e inmigrante regular sobre el total de la población española. Padrón 2005.

	Total población	Extranjeros e Inmigrantes regulares	% del Total
TOTAL	44.108.530	3.730.610	8,46

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Atendiendo a la evolución de la cantidad de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes residentes en España podemos apreciar la tendencia exponencial al crecimiento, donde se ha pasado del medio millón de ciudadanos en 1995 a superar los 3,7 millones en 2005, un aumento cuantitativo más pronunciado a partir del año 2000, donde existía un crecimiento medio de 250.000 extranjeros/inmigrantes por año, a excepción del crecimiento del período 2004-2005, donde como ya hemos señalado en un apartado anterior, se produce un fuerte impulso de la tendencia gracias al tercer período de regularización de la inmigración irregular en nuestro país, produciéndose un incremento de 750.000 personas.

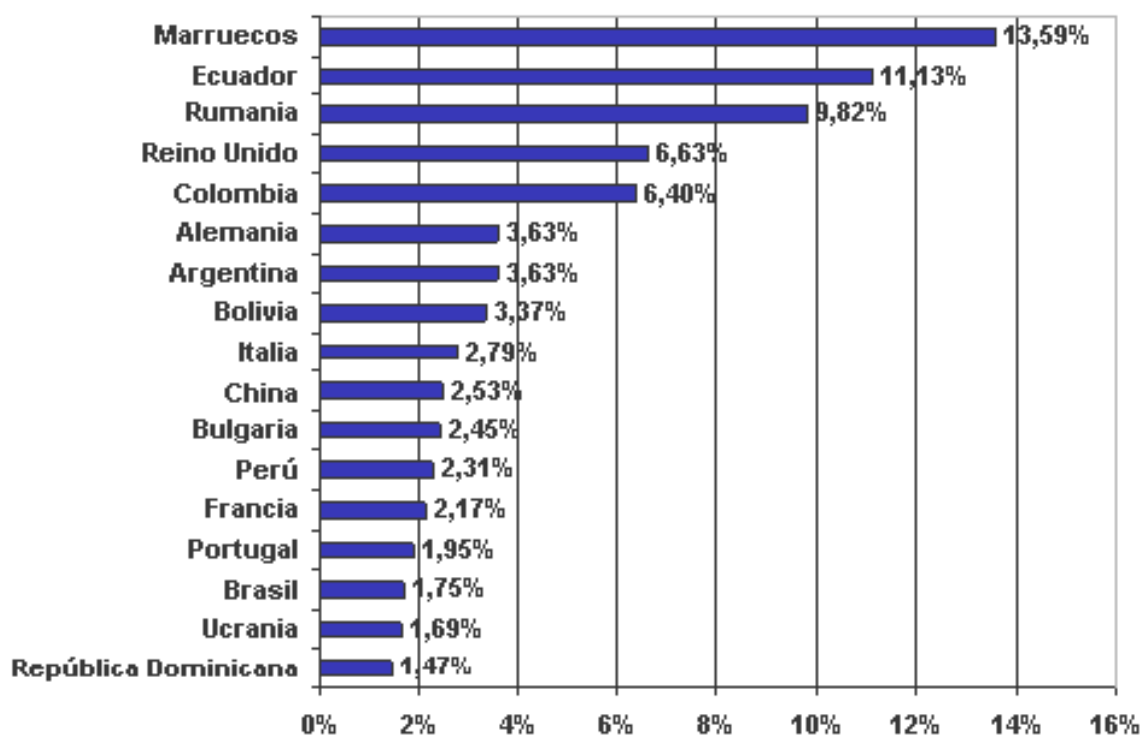
Tabla N°3. Evolución de la población extranjera e inmigrante regular en España. Padrón 2005

AÑO	Nº Extranjeros e Inmigrantes Regulares	AÑO	Nº Extranjeros e Inmigrantes Regulares
1995	499.773	2000	895.720
1996	538.984	2001	1.109.060
1997	609.813	2002	1.324.001
1998	719.647	2003	1.647.011
1999	801.329	2004	1.981.933
		2005	3.730.610

Fuente: INE (2006). Elaboración propia

Por su parte, el Gráfico N° 5 nos muestra que nacionalidades son las que llegan a través de la inmigración a España. La principal nacionalidad de origen en 2006 es la marroquí con un 13,59%, seguida de Ecuador y Rumanía (con un 11,13% y un 9,82% respectivamente). En este año además se ha incrementado la diversidad de países de procedencia. En este sentido, se ha producido un importante cambio en cuanto a las nacionalidades de origen ya que en un solo año Rumanía, que lideraba el número de inmigrantes en el 2005, ha pasado a ocupar el tercer puesto, al haber sido superada por Marruecos y Ecuador. También destaca que la inmigración procedente de Bolivia ha caído a la mitad en el último año (en 2005 representó un 6,3%).

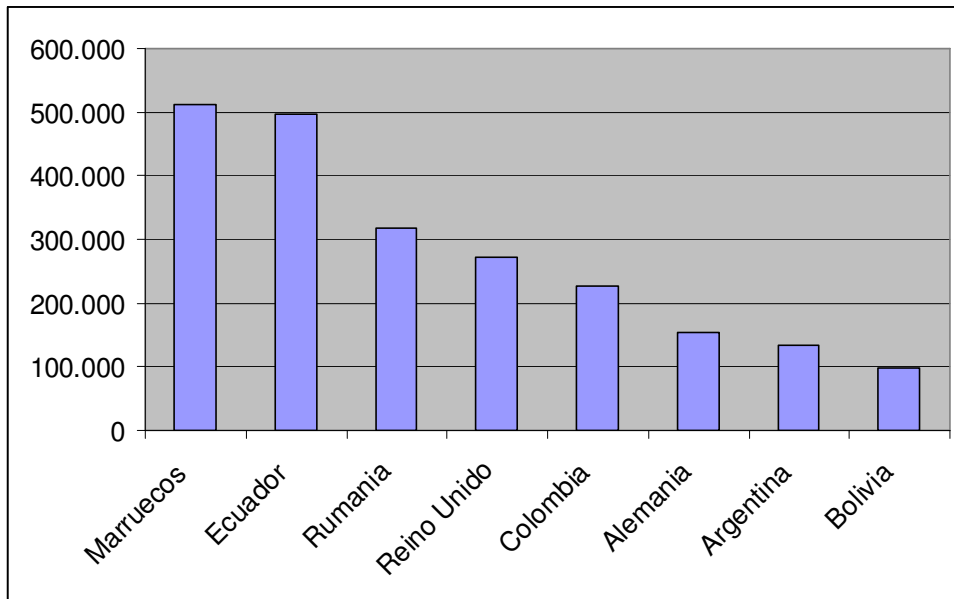
Gráfico N° 5: Porcentaje de extranjeros por país de origen – 1 de enero de 2006



Fuente: Elaboración propia a partir del INE

Una vez realizado el análisis anterior, estamos en condiciones de establecer una relación de países de origen en función de su importancia relativa y absoluta en el peso de la extranjería y la inmigración en España. (Gráfico N° 6).

Gráfico N°6. Principales países de origen de la extranjería y la inmigración regular en España.



Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

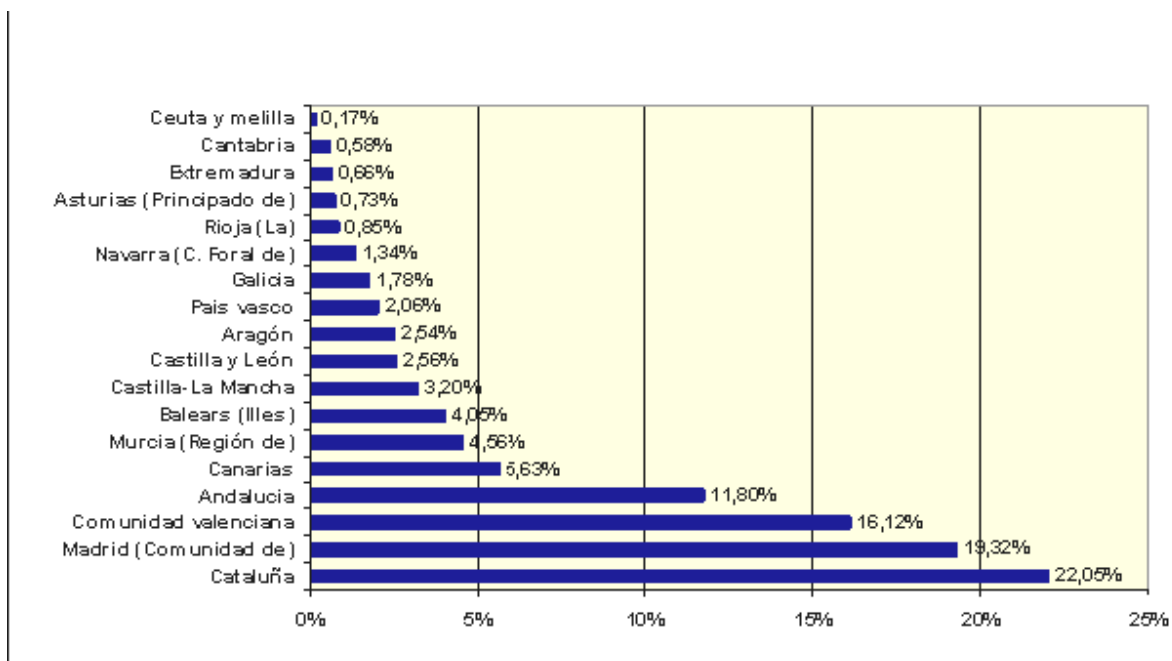
Marruecos sería el país con mayor presencia de ciudadanos (511.294), seguido de Ecuador (497.799), Rumanía (317.366), Reino Unido (271.239), Colombia y Argentina (152.975), y otra serie de países que no hemos considerado mencionar pero que pueden consultarse en el mencionado gráfico.

Revisadas las principales procedencias de la extranjería y la inmigración en España, atendamos al lugar de residencia que “eligen”⁶¹ en nuestro país. Los inmigrantes tienden a asentarse en aquellas Comunidades Autónomas que destacan por su mayor crecimiento económico. Cuatro Comunidades Autónomas acogen el 69% de los inmigrantes empadronados en España:

- Cataluña (con un 22,05% de inmigrantes),
- Comunidad de Madrid (con un 19,32%)
- Comunidad Valenciana (16,12%).
- Andalucía (11,80%).

⁶¹ Entrecomillado, porque no osamos considerar esa elección como totalmente libre, ya que son normalmente muchos los factores que obligan a los colectivos de inmigrantes a establecerse en unos lugares y no en otros: factores psicológicos, empleo, actitudes de la sociedad de acogida, vivienda,..

Gráfico N°7. Número de extranjeros empadronados por CCAA – 1 de enero de 2006



Fuente: Elaboración propia a partir del INE

De los 3.7 millones de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes en España, la mayores proporciones se sitúan, como vemos en el siguiente gráfico, en las comunidades de Cataluña (22,05%), Madrid (19,32%), Valencia (16,12%), Andalucía (11,8%), Canarias (5,63%), Murcia (5,56%) y Baleares (4,05%), lo cual viene a confirmarnos, en comparación con los datos de la tabla anterior que, ya sea por proporción sobre el total de extranjeros e inmigrantes o sobre el total de la población española, éstas son comunidades españolas que hay que considerar a la hora de abordar el tema de la inmigración.

Aquellas provincias con mayor presencia absoluta de población extranjera e inmigrante son las de Madrid, Barcelona, Alicante, Valencia, Málaga, Murcia y Baleares. Sin embargo, atendiendo a la proporción relativa de la población total de cada provincia, aquellas con mayor porcentaje son Alicante (18.57%), Almería (15.2%), Girona (15.1%), Madrid (13.09%), Málaga (12.49%), Murcia (12.35%), Castellón (12.08%) y Granada (4,22%). Ver Tabla N° 4

Tabla N°4. Principales provincias de residencia de la población extranjera e inmigrante.

PROVINCIA	POBLACIÓN	EXTRANJEROS	% DEL TOTAL
TOTAL	44.108.530	3.730.610	8,46
Madrid*	5.964.143	780.752	13,09
Barcelona	5.226.354	569.305	10,89
Alicante	1.732.389	321.640	18,57
Valencia	2416628	194.707	8,06
Málaga	1.453.409	181.589	12,49
Murcia*	1.335.792	165.016	12,35
Baleares*	983.131	156.270	15,9
Sta. Cruz Tenerife	956.352	113.467	11,86
Palmas (Las)	1.011.928	108.793	10,75
Girona	664.506	100.367	15,1
Almería	612.315	93.058	15,2
Tarragona	704.907	84.088	11,93
Zaragoza	912.072	71.960	7,89
Castellón	543.432	65.638	12,08
Navarra*	593.472	49.882	8,41
Lérida	399.439	45.144	11,3
Toledo	598.256	40.564	6,78
Sevilla	1.813.908	37.469	2,07
Granada	860.898	36.318	4,22

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

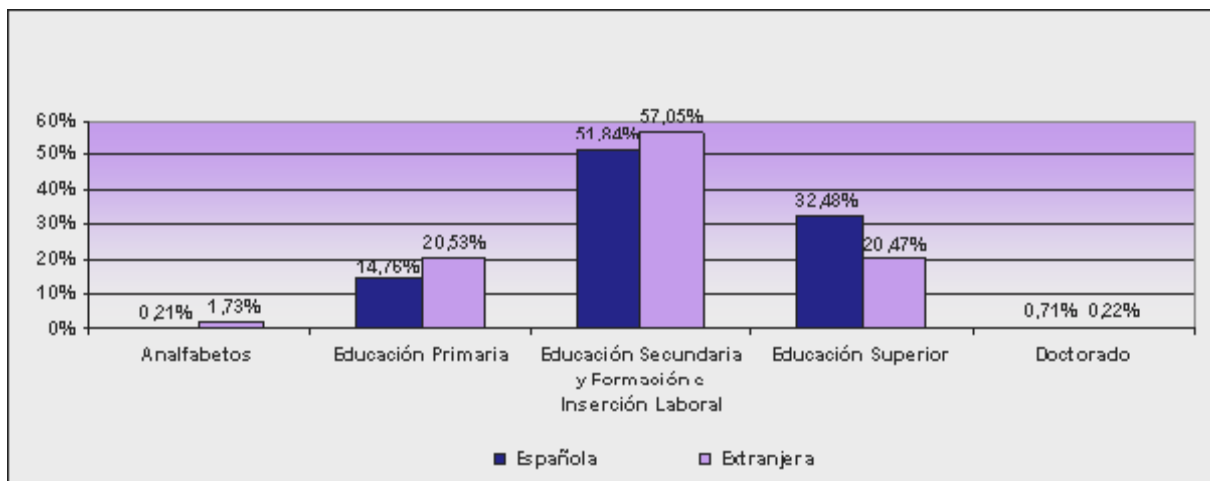
* Son Comunidades Autónomas uniprovinciales, por lo que son datos sobre Comunidad Autónoma

3.3.1.1 Nivel de estudios: población inmigrante

En cuanto al nivel de estudios de la población inmigrante, en líneas generales estamos incorporando a nuestra población más inmigrantes con educación secundaria, suponiendo un 57% del total, superando el porcentaje de la población nativa española.

El nivel de estudios de la población nativa española es superior al de la población inmigrante, aunque, existe un importante porcentaje de inmigrantes con educación superior. Un 32,48% de la población nativa española tiene estudios superiores, frente a un 20,47% de los inmigrantes (Gráfico N°8).

Gráfico N°8: Nivel de estudios de la población activa nativa y extranjera – EPA IV Trimestre 2006

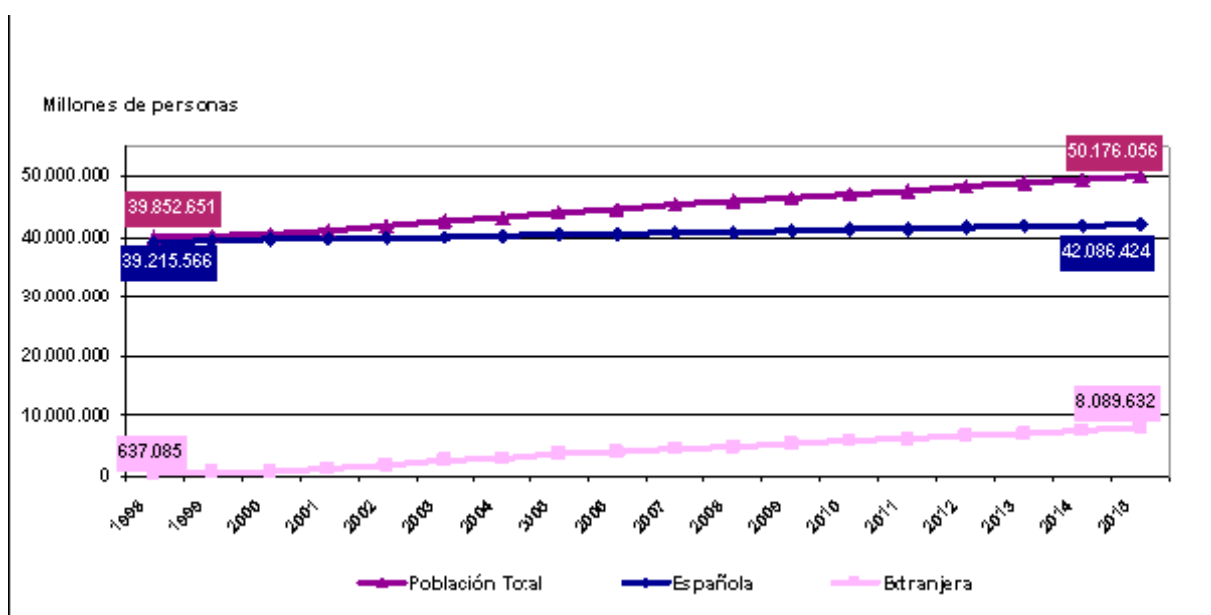


Fuente: Elaboración propia a partir del INE

1.3.1.2 Proyecciones de inmigración para los próximos años

En el 2015, de acuerdo con nuestro Modelo de Demografía y Mercado Laboral, estimamos que en España la cifra de población total será de 50.176.056. La población total estará compuesta por una cifra de nativos españoles de 42.086.424 y un 8.089.632 de población extranjera. Los extranjeros empadronados irán ganando peso en el total llegando a representar el 16,1% de la población total (Gráfico N° 9).

Gráfico N°9. Proyecciones de Población nativa e inmigrante



Fuente: PeopleMatters (en línea) <http://www.peplematters.es/default.aspx?info=000001> (consulta 08/11/2008)

3.4 Una genealogía del marroquí en Andalucía

Si los problemas económicos y sociales suponen para muchos marroquíes el principal componente centrífugo que acelera la salida de su país, para otros, es la situación política la que es determinante. Hasta ahora, se ha visto que los flujos migratorios no son el producto de una motivación única como puede ser el paro, la pobreza y la sobrepoblación. En Marruecos, como antes en España, las celdas eternamente oscuras han existido y los detenidos, exiliados, torturados se pueden contar a millares⁶², los presidios de Kenitra o Tazmamart son buena prueba de ello.

En el país vecino, la emigración ha sido utilizada como forma de estabilización política y económica de algunas regiones, sobre todo la del Rif, canalizando las importantes remesas de divisas retornadas. Investigaciones que se han construido a partir de entrevistas y reflexiones de los propios inmigrantes, demuestran que, también, el descontento político puede ser un elemento más de las presiones que un inmigrante puede recibir en su propio país a la hora de decidir su desplazamiento fuera del lugar de origen (Ribas Marcos, 1999).

España firmó en 1978 la Convención de Ginebra de 1951 donde se considera refugiado a aquella persona que huye de su país por tener fundados temores de ser perseguida por sus opiniones políticas, raza, religión etc., aunque es verdad que gran parte de los demandantes de asilo que quieren entrar por esta vía son inmigrantes económicos. En 1999 solicitaron asilo 7055 personas de las que sólo, ese mismo año, obtuvieron 294 el estatuto de refugiado y 679 por razones humanitarias. El Gobierno utiliza a menudo criterios de política exterior para su concesión contemplando la solicitud de asilo en función de las relaciones bilaterales con el país de origen, de ahí el motivo de que no exista en España, salvo contadas excepciones, ni un refugiado saharauí ni marroquí, a pesar de que, en 1999, se presentaran 246 peticiones (Pérez-Lanzac y M.Vázquez, 2000, p. 21).

El cierre de fronteras o la práctica de una política restrictiva por parte de la UE en materia de inmigración, junto a la apertura de nuevos flujos migratorios desde la

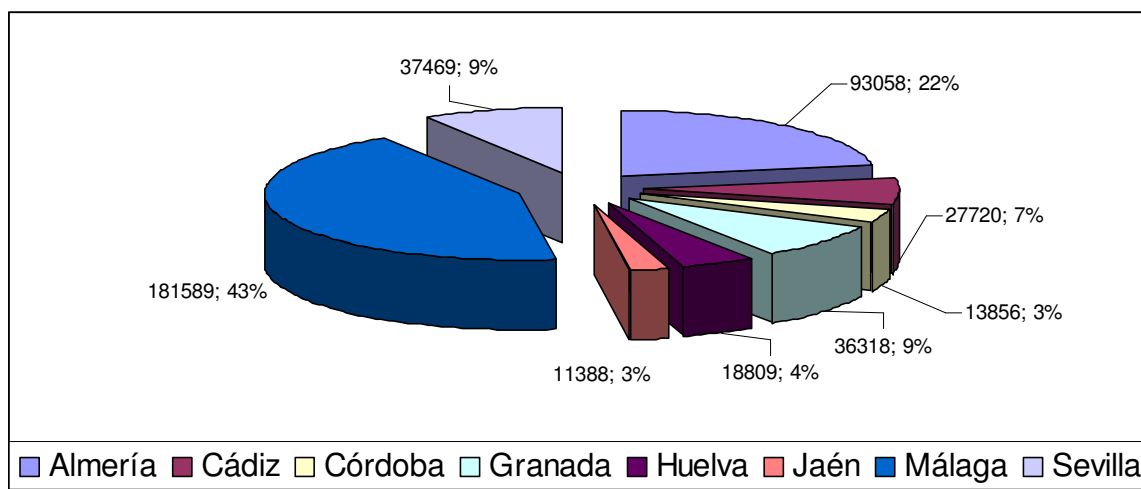
⁶² En *Nuestro amigo el Rey* de Gilles Perrault se describe con cierta acidez los horrores y problemas de país norteafricano.

Europa del Este que suponga una emigración substitutiva de la magrebí, puede acentuar la crisis social que se vive en el país vecino limitando la, ya de por sí, raquítica apertura democrática y el avivamiento de los sectores reaccionarios fundamentalistas.

3.4.1 Presencia y localización del marroquí en Andalucía

En nuestro análisis hemos ido constatando que Andalucía, en relación al resto de España, tiene una presencia importante de ciudadanos de origen foráneo y sin embargo, en proporción a su propia población, los índices son menos significativos. Pues bien, en parte, tales diferencias se deben a la presencia del fenómeno inmigratorio en las provincias de Málaga y Almería, que, en comparación con otras provincias de España, tienen unos porcentajes muy altos de población extranjera e inmigrante (García-Castaño y Granados, 2002). Entre ambas provincias, como podemos apreciar en el Gráfico N° 10, tienen el 65% de la población extranjera e inmigrante residente en Andalucía. Otras provincias que hay que señalar al respecto son Sevilla y Granada, cada una con un 9%.

Gráfico N°10. Provincias andaluzas de residencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante.

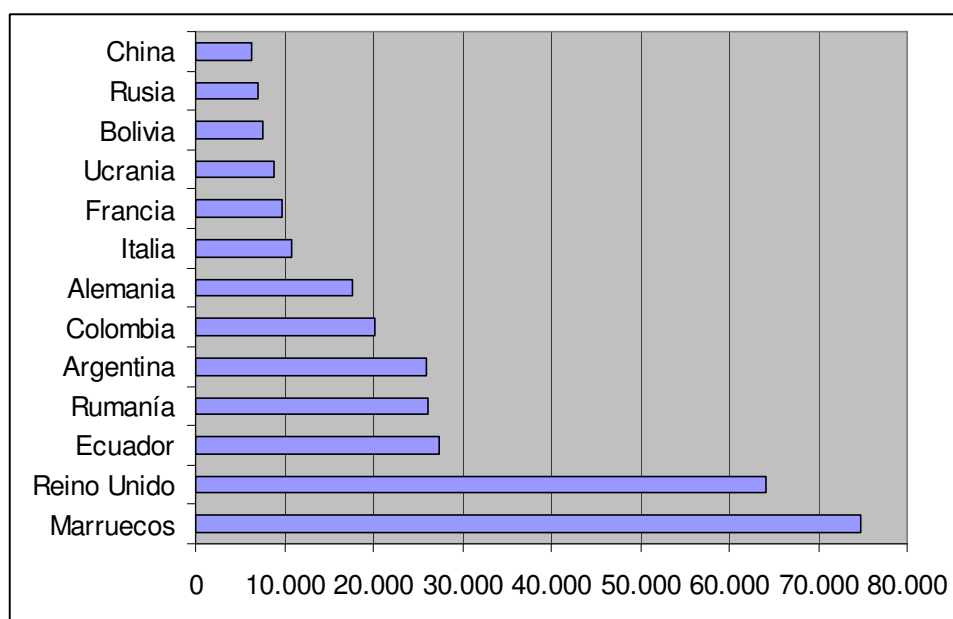


Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Realizando un análisis sobre la procedencia de los inmigrantes en Andalucía, observamos en el siguiente Gráfico N°11 que, por países, son los/as originarios/as de Marruecos, aquellos/as ciudadanos/as con mayor presencia en Andalucía (74.743). También es importante la presencia de personas procedentes del Reino Unido (64.066), de Ecuador (27.395), Rumanía (26.126), Argentina (26.010), Colombia (20.188) y

Alemania (17.687). En menor proporción existen ciudadanos/as procedentes de países tan diversos como Ucrania, Francia, Bolivia, China, Rusia, Brasil, Dinamarca, Argelia o Nigeria. Por tanto, atendiendo a los principales países de origen, observamos cómo la procedencia de la inmigración y la extranjería en Andalucía, aun siendo de diferentes continentes y conjuntos geopolíticos, tiende a ser mayoritaria o a tener una procedencia concentrada de sólo unos pocos países.

Gráfico Nº 11. Principales países de origen de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía.



Fuente: INE (2006). Elaboración propia

Así, señalamos cómo la mayoría de la población procedente de África procede del Norte, de la zona del Magreb, casi en la totalidad de Marruecos, ya que, los/as originarios/as de los otros dos países del Magreb, Túnez y Argelia, tienden a migrar a otros países europeos como Italia y Francia. El resto pertenecen a la franja de países subsaharianos como son Senegal, Nigeria, Mali, El Congo, Camerún, etc.

3.4.1.1 Nivel de estudios de la población inmigrante procedente del Magreb en Andalucía

Con respecto del nivel de estudios de la población inmigrante magrebí con respecto al total de la población inmigrante, recogemos los datos correspondientes del estudio de los profesores Pérez Yruela y Rincken (2005:239), en su análisis de las necesidades de la población inmigrante en Andalucía (Informe NEPIA) (Tabla: N°5)

Tabla N°5. Nivel de estudios de la población inmigrante según origen y género.

Nivel Educativo	TOTAL			Magreb y Oriente Próximo	
		V	M	V	M
Género					
Sin estudios/primarios sin finalizar	14,2	15,1	12,9	26,2	33,5
Primarios Completos	15,8	14,5	17,4	13,7	21,1
Ed. Secund. Obligatoria completa	18,2	18,5	17,9	16,3	17,3
Grado Medio(BUP, FP, COU)	24,1	23,6	24,6	19,6	16
Estudios Universitarios	27,7	28,2	27	24,1	12,1
NS/NC	0,1	0,1	0,1		
TOTAL	100	100	100	100	100
RECuento	1797	1044	753	239	122

Fuente: Elaboración propia a partir de: Pérez Yruela y Rincken (2005:39). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza.*

En general podemos comprobar cómo la educación básica es un bien social que tiende a consolidarse, pues la mayoría de ciudadanos/as originarios/as de otros países están formados en niveles primarios de enseñanza. Hay que señalar la excepción en la población procedente de África y Oriente Medio, donde son elevados los porcentajes de

los/as que no tienen o no han completado los estudios primarios, lo cuál nos indica la dificultad en los países de origen que tienen las personas para cursar las etapas de estudios primarios, ya que, debido al subdesarrollo de las sociedades, los niños/as y jóvenes, más que asistir a la escuela, han de prestar apoyo laboral para el sustento familiar. En contradicción, hay que señalar un índice alto significativo de varones con estudios superiores que proceden del Magreb y Oriente Medio (24.1%)

3.4.2 Los “porqués” de la desafección del marroquí en la sociedad de acogida

Con relativa frecuencia el colonizado buscaba en los valores tradicionales el refugio que le liberara de una sociedad colonizada esclerotizada que le permitiera salvarse de la “desesperación de una derrota total”; familia y religión eran los valores refugio de un repliegue hacia el interior tanto del individuo como de su grupo (Memmi, 1971, pp. 162 y ss.). La etapa postcolonialista ha significado para muchas personas el tener que abandonar su país con vistas a mejorar su situación existencial. Acomodarse a la vida de otros en otro lugar puede suponer a la larga la formación de una nueva cultura que, como dice Gramsci (citado por Said, 1996, p. 99), precisa de un extenso lapso de tiempo, de unos intelectuales preparados que dirijan el proceso y de “rupturas de tipo orgánico” que creen vías de diferenciación dentro de culturas de límites monolíticos.

La nueva sociedad receptora de inmigrantes y cerrada en sí misma (homogénea en su autoexpresión), puede producir el mismo efecto de repliegue que la sociedad colonial a la que aludía. La consecuencia previsible es que cualquier emigrante árabe, musulmán y pobre, evalúe sus posibilidades de acción en la nueva sociedad en función de unas estrategias que básicamente, aunque se dan posiciones intermedias, se reducen a dos: encerrarse en su propia identidad comunitaria o bien flexibilizar su adscripción identitaria con vistas a conseguir los objetivos perseguidos, por lo que puede moverse en un continuo que va desde el rechazo absoluto de los nuevos valores a su aceptación sin mantener una actitud crítica. Las prácticas secularizantes de los emigrantes musulmanes en Cataluña han sido estudiadas por Ribas Marcos (1999, p. 323 y ss.), observando que el contexto de modernidad influye en sus transformaciones como creyentes y que dichos cambios mantienen la relación en buena medida con el momento y lugar donde se ha dado el proceso de socialización, con la edad del inmigrante y la percepción de su religión por parte de los autóctonos.

En general, entre los jóvenes, jóvenes progresistas y con estudios, se produce con el tiempo el rechazo del Islam político pero mantienen su religiosidad en el ámbito privado, para otros, el Islam es la base de la comunidad y elemento purificador de una sociedad individualista y consumista. En cuanto al uso de los símbolos externos como el “hijab”, el “pañuelo” y la chilaba, se mantiene en el caso de los dos primeros, no ya sólo por sus connotaciones religiosas y forma de presión familiar, sino como símbolo de identidad y valor musulmán extensible también al uso de la chilaba. El mantenimiento de los valores religiosos y de la lengua árabe en la educación de los hijos es un tema que les preocupa porque sostienen que no existen las suficientes infraestructuras para realizar una adecuada práctica religiosa intentando cubrir el déficit indicado a través de la creación, en el país de destino, de escuelas ligadas a las mezquitas y de asociaciones religiosas. Tanto la construcción de mezquitas como la adquisición de terrenos para ubicar los cementerios son dos prioridades en las peticiones de distintas asociaciones de musulmanes en espacios de fuerte concentración inmigrante. La mezquita es el mayor símbolo religioso trasladado del lugar de origen y centro de la vida religiosa.

La enfermedad y la muerte son dos acontecimientos naturales cuya representación simbólica está asociada a cada tipo de cultura que, a su vez, implica formas de organizaciones sociales distintas. La medicina institucionalizada como servicio social es algo característico de las sociedades modernas y desarrolladas que no se encuentra en muchos núcleos rurales de la sociedad marroquí, que aún conservan el concepto de medicina mágico-religiosa como forma de atención “especializada” de la enfermedad y que se “hereda” en estos lugares, como tantas otras cosas, del pasado. La adivinación y la palabra ejercidas por los curanderos (que suelen ser los líderes espirituales que dirigen la oración del viernes) o los peregrinajes al santuario de un santo, son considerados poderosos instrumentos de remedio y el recurso próximo más practicado aunque, cuando están desahuciados, buscan la solución en la medicina legalizada y en los centros hospitalarios. Es el mismo “itinerario terapéutico” (Checa, 1998: 97), pero en orden inverso, que siguen la mayoría de personas en las sociedades modernas, lo que supone para el inmigrante una reelaboración de sus códigos culturales y una occidentalización del binomio salud / enfermedad. Los hábitos alimenticios del colectivo inmigrante también suelen resentirse en el país receptor aunque continúan reproduciéndose las pautas culinarias de donde procede. La práctica de la prohibición

coránica sobre el consumo de alcohol y el uso alimentario de la carne⁶³ de cerdo ha sido estudiada en Andalucía entre magrebíes que se declaran musulmanes por Martínez García (1996, p. 53 y ss.): cerca del 36% de los consultados beben alcohol y el 14,7% consume cerdo.

El tiempo en Marruecos se saborea, se vive el presente entre otros motivos porque para muchos de sus habitantes la perspectiva de futuro se restringe a un período que se extiende a muy corto plazo. En el Estado español o en cualquier otro país occidental no se habla del futuro,

“hace tiempo que desapareció de nuestro horizonte de pensamiento, tal vez porque cualquier representación de futuro informa, con precisión de orfebre, del presente desde el que está realizada; no pasa de ser, a ojos vista, una proyección hacia adelante de los anhelos y temores de hoy. El pasado, en cambio, ofrece la gran ventaja de parecer un asunto de otros, concretamente de quienes lo hicieron ser como fue” (Manuel Cruz, 2001: 55-56).

Como dice Manzanos (1999, p. 105), no debemos olvidar que a pesar de que podamos hablar de formas de vida propia, las diferencias ideológicas de cada individuo, el papel y status que sostienen a nivel social, tanto en la sociedad de origen como en la de llegada, evitan respuestas uniformes ante acontecimientos parecidos lo que implica que cualquier generalización que se realice está repleta de multitud de matizaciones.

3.4.3 Grupos en relación: La estigmatización del marroquí

Hablar del concepto de estigma ha sido siempre una tarea difícil pues es como una “serpiente” que cuando uno quiere atraparla se te resbala entre las manos, por eso hemos optado por seguir el estudio de Scotson y Elias (1976; 1994) que estudiaron una pequeña comunidad inglesa en la que había problemas de delincuencia juvenil. Al adentrarse en la colectividad a fin de llevar a cabo una reconstrucción del desarrollo del proceso que había llevado a la situación presente, observaron que los dos barrios de obreros estaban imbricados en una relación de ‘establecidos y marginales’, semejante a

⁶³ Están prohibidos la carne del animal encontrado muerto, la sangre, la carne de cerdo y lo que se ha invocado con otro nombre que no sea el de Dios.

muchos otros casos a nivel macrosocial⁶⁴. Ya en el prólogo Elias habla de los méritos y desventajas de un estudio microsocial como el que emprendió y la validez científica del mismo. Considera que estudiar una problemática universal en una pequeña comunidad tiene la ventaja de permitir una visión microscópica, establecer un “paradigma empírico” (Ibíd.,XVII), crear un modelo a pequeña escala, el cual puede ser ampliado a fin de revisar las mismas configuraciones en escalas mayores.

Por otro lado, es preciso recordar siempre que una pequeña comunidad y sus problemas no están desconectados de aquellos en gran escala del país; no ocurren en un vacío. Por lo tanto es necesario contextualizar socio-históricamente el estudio microsocial. Ambos grupos en pugna de la comunidad inglesa a la que apeló Winston Parva pertenecían al mismo país, etnia, clase social, etc; eran dos barrios de obreros. Las únicas diferencias entre ellos estaban dadas por la cohesión interna y la organización que los establecidos, por estar en el lugar por dos o tres generaciones, habían desarrollado. Esta cohesión implica identificación colectiva y comunidad de normas, las cuales inducen la ‘euforia’ que acompaña al saberse perteneciente a un grupo superior, con el complementario desprecio hacia los otros grupos. La mayor cohesión implica, además, una mejor organización para excluir a los nuevos de la participación en las estructuras de poder.

Los nuevos que estudió Elias, por el mismo hecho de serlo, eran carentes de identidad grupal, y dada la falta de historia común, lo único que podría agruparlos era su carácter de recién llegados. La importancia descubierta del factor tiempo o historia de un grupo es otro aspecto que señala las limitaciones de teorías que sólo apelan a la posesión de recursos materiales para explicar las diferencias de poder. El tiempo ha permitido llegar a compartir atributos e identificaciones grupales. Dado que a nivel económico eran similares, el estudio del caso permitió observar la limitación de las teorías que circunscriben a la posesión de ‘objetos no humanos’ (capital material), las diferencias de poder entre grupos, sin tener en cuenta aspectos como la organización grupal. La superioridad en poder no siempre está dada en términos materiales, aunque para la mayoría de seres humanos en el planeta es esta la preponderante. Los investigadores admiten haber tomado distancia de ambos grupos para detectar cuál era

⁶⁴ Elias lo denomina “tema humano universal” (Ibíd.: pp15).

la situación que les impedía, a pesar de las características compartidas, configurarse en la relación manifestada.

Elias y Scotson observaron que los establecidos percibieron como una amenaza la llegada de los nuevos, aún cuando éstos eran de su mismo país. Para defender su estilo de vida comunitario, del cual estaban orgullosos, cerraron filas defendiendo su identidad grupal y afirmando su superioridad. Esta estrategia incrementa el atractivo de la pertenencia al grupo, que denominan carisma. Como los nuevos carecieron de cohesión interna, por el mismo hecho de serlo, no pudieron responder a esta reacción; de ahí la conclusión acerca del poder que implica la organización grupal.

La tesis de su trabajo es que las diferencias entre ambos grupos no fueron la causa de la tensión, sino que se ‘crearon’ a fin de defender la monopolización de los recursos de poder, sus normas y su carisma grupal. También Delgado (1998) considera que la diferencia es una estrategia para impedir la inclusión de grupos determinados en la sociedad. Denomina “figuras de exclusión” a los mecanismos por los cuales se excluye a grupos de personas de su acceso a recursos de la sociedad. Incluye entre éstos a los racimos biológico y cultural, los prejuicios, la homofobia. Delgado menciona también la “alterofobia”, rechazo del otro. Por extensión, en la xenofobia a quien se ve como extraño, se percibe en él una cualidad que en realidad le es asignada. La exclusión racionaliza la explotación, marginación, expulsión, etc., y les da apariencia de hechos naturales. Dalal (1998) incorpora el concepto del favoritismo intergrupal desarrollado por la escuela sociocognitivista. Podemos concebirlo como “la otra cara de la moneda” de la estigmatización y añadir otro alcance a la complejidad de las relaciones que nos ocupan. Recordemos que el favoritismo intragrupal es algo más que la lucha por el poder o los recursos ya que incrementa o aporta a la autoestima (Vaughan, 1978; Sherif, 1961).

3.4.3.1 Estigma y calumnia del “sucio moro”

Hemos querido diferenciar en este apartado las consecuencias y actitudes que toma el grupo de “acogida” a fin de conservar su propia identidad “inmaculada”; seguimos con el profesor Elias (1994), que nos especifica que los medios empleados a fin de conservar la identidad son la estigmatización y el chisme. Para la primera, se

atribuyen al otro grupo las características de los sectores anómicos del propio; y por el contrario, se adopta para el grupo entero las características de sus miembros más sobresalientes o quienes establecen las normas (nómicos). De este modo, siempre se puede probar ‘empíricamente’ la veracidad de los atributos que crean superioridad, ya que se hallarán miembros que respondan a estas particularidades.

Elias critica la perspectiva del prejuicio, ya que ésta se basa en una óptica individual y no observa las relaciones de interdependencia entre los grupos en cuestión. Un grupo puede estigmatizar a otro debido a que sustenta posiciones de poder, las cuales no pueden ser revertidas. El estigma es adoptado como parte de la autoimagen, debilitando así al grupo señalado. Según este sociólogo, cuando se producen modificaciones en las relaciones de poder la situación cambia y es el otro grupo el que comienza a atribuir estigmas, como ocurre con grupos “negros” en EEUU u otros grupos en otras partes del mundo.

Me permito discordar con esta idea, el estigma también es construido dentro de grupos débiles para ser atribuido a sus opresores o grupos poderosos con los que están en contacto⁶⁵. Éste permite una expresión de la agresión y antagonismo que se siente hacia el otro, aun cuando no se haga pública. Otro aporte del estigma del poderoso por parte del débil es una compensación y alivio para paliar las afrentas a la autoestima. Esto no contradice que el estigma adjudicado al débil llega a ser parte de su autoimagen impidiéndole con frecuencia defenderse o responder, hasta que el desequilibrio de poder se modifica.

Los conceptos empleados para estigmatizar tienen valor en el contexto específico y están relacionados con las características del grupo que los produce, mas hallan un aliado en los grupos vilipendiados: la sola mención de su nombre en una situación de marginalidad connota inferioridad para sus miembros (XXIV). En toda sociedad hay denominaciones empleadas con el fin de estigmatizar y sólo tienen significado en el contexto de relaciones de establecidos y marginales, es decir, cuando

⁶⁵ Elias no proporciona una definición del ‘estigma’, mas de la lectura se desprende que se refiere a la construcción de una imagen denigratoria de los miembros de un grupo. En su trabajo se circunscribe al estigma como imagen (o representación) social por parte de grupos de poder a fin de preservarlo y mantener distancia social.

hay desequilibrio en las relaciones de poder entre dos grupos. Elias habla de la influencia del estigma en la personalidad del marginal.

La estigmatización tiene características comunes en contextos variados, siendo la “anomia” una de ellas: se dice que los “otros” son engañosos, indisciplinados e irrespetuosos de la ley. Se les critica también por “sucios”, uniendo en “la falta de limpieza” la anomia y la suciedad. Se los llega a denominar asquerosos o inmundos. El autor trae el caso de estigmatizaciones de pueblos entre los cuales no hay diferencia étnica o de otro tipo, como tampoco la había en la comunidad observada. El estigma llega a ser parte de los miembros del grupo, manifestándose en logros inferiores en las pruebas de inteligencia, aun cuando no hay problemas de sesgo cultural. Por medio del rumor, el estigma se difunde, constituye una fantasía colectiva y llega a reificarse, a tomar características objetivas, que liberan de toda culpa al grupo estigmatizador: “son así, son sucios”, etc⁶⁶ (XXXIV-XXV).

Los miembros del grupo establecido sólo usarán como material para las calumnias aquellas cosas que refuercen la imagen denigrada de los marginales. En el primer grupo la murmuración fortalece la cohesión, mientras que en el otro es menos efectiva, ya que no están organizados y no se comunican entre sí. Elias observa una relación inversa entre la seguridad que los miembros de un grupo tienen acerca de su superioridad y la rigidez de la murmuración:

“a mayor inseguridad, mayor rigidez en la figura que crean de los marginales en sus chismes” (Elias y Scotson, 1994:95).

⁶⁶ Elias (1976) destaca que en ciencias sociales aún cuesta pensar en términos de fantasía, ya que la influencia de la Ilustración con su concepción del ser humano como ser racional, sigue dominando las ciencias. Creo que 33 años más tarde seguimos con este problema.

3.5 El marroquí en la escuela. Evolución del alumnado marroquí en Andalucía

Analizamos en este apartado la evolución del alumnado marroquí en la Comunidad Autónoma andaluza y nos adentramos en el ámbito geográfico de la Provincia de Granada; con ello nos acercamos por un lado a los actores que van a ser objeto de nuestro estudio y, por otro, al ámbito geográfico en el cual se desarrollara nuestro trabajo de campo, la ciudad de Granada.

En Andalucía, en el curso 2004-05, se encontraban escolarizados más de 1.5 millones de alumnos/as, de los cuales el 3.30% eran de origen no español. Esto suponía una cifra de alumnado procedente de otros países de 51.316, sin contar a aquellos/as escolarizados/as en la educación de personas adultas (Tabla N°6).

Tabla N°6. Niveles educativos del alumnado de origen no español en Andalucía
2004-2005.

	Total alumnado	Alumnado de origen no español	% sobre el total
Ed. Infantil	259.609	8.382	3,23
Ed. Primaria	515.072	23.674	4,60
E.S.O.	397.455	14.524	3,65
Bachillerato	103.570	2.020	1,95
C. Formativos	86.098	1.508	1,75
P.G.S.	6.515	198	3,04
Ed. Especial	5.493	100	1,82
EPA	125.549	-	-
E.R.E	57.292	910	1,59
TOTAL	1.556.653	51.316*	3,30

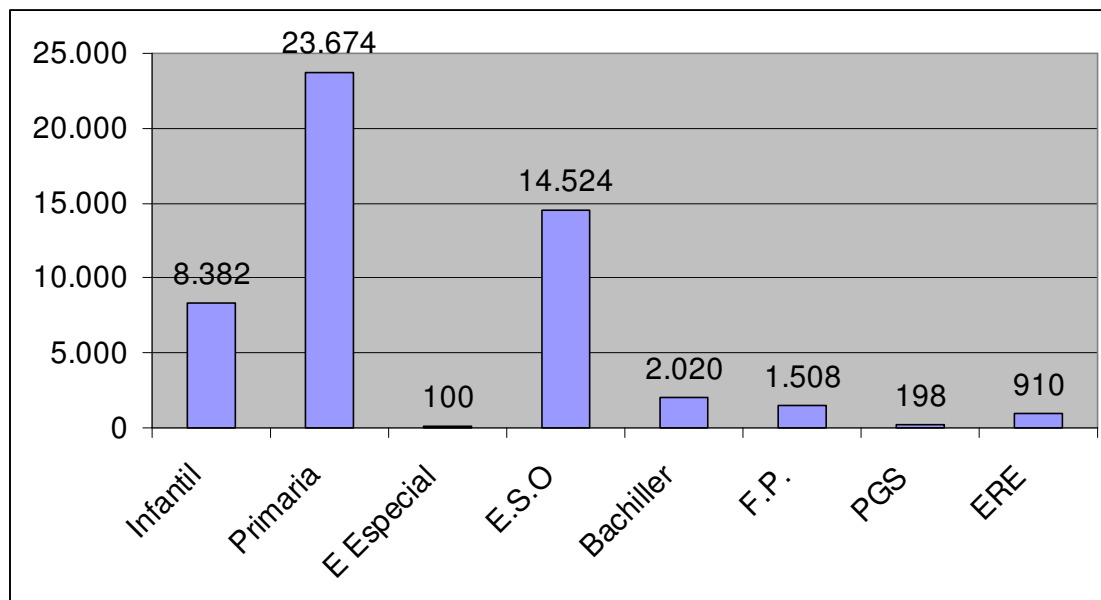
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEC y CEJA 2006.

*sin contabilizar el número de alumnado de Educación de Personas Adultas en el curso 2004/2005

Es interesante comprobar cómo, por etapas educativas, el alumnado de origen no español está escolarizado mayoritariamente en las etapas de enseñanza obligatoria. Cerca del 50% se escolariza en Educación Primaria (23.674), y aproximadamente el 40% en E.S.O (15.524). También es importante el porcentaje de escolarización de Ed. Infantil con cerca del 20% (8.382), que nos indica la presencia futura de este alumnado en las siguientes etapa de primaria. Por último hay que señalar el descenso en la

presencia en los niveles formativos no obligatorios, Bachillerato con 3.9% (2020), y F.P. con apenas un 2.8% (1.508). (Gráfico N° 12)

Gráfico N°12. Niveles educativos del alumnado de origen no español en Andalucía 2004-2005.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEC. 2006.

Con respecto a la procedencia cultural del alumnado de origen no español, podemos observar en la siguiente tabla cómo en Andalucía existe mayoría de alumnado originario de la U.E. (25) con 16.196, y de América del Sur (15.157). En tercer lugar, alumnado procedente de África (10.334), estando el alumnado del resto de Europa a mayor distancia con 5.665. Menos significativos son los índices de presencia en las aulas de alumnado procedente de Asia, Centroamérica, Norteamérica y Oceanía. (Tabla N° 7)

Tabla N°7. Procedencias del alumnado escolarizado en España y en Andalucía. 2004-2005.

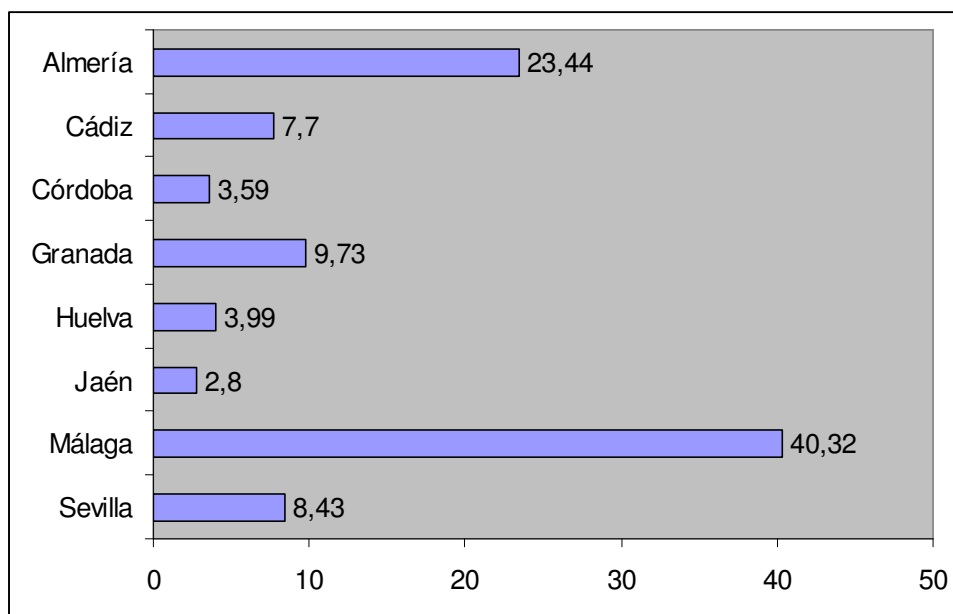
	ESPAÑA	Andalucía	% Sobre el España
TOTAL	457.245	51.316	11.2
Unión Europea (25)	61.692	16.196	26.3
Resto de Europa	58.669	5.665	9.7
África	87.196	10.334	11.9
América del Norte	5.034	733	14.6
América Central	17.195	774	4.5
América del Sur	204.872	15.157	7.4
Asia	21.217	1.811	8.5
Oceanía	226	40	17.7
No consta país	1.144	606	53.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEC y CEJA. 2006.

En la Comunidad Autónoma, el porcentaje de alumnado de origen no español sobre el territorio español es del 11.2 %, porcentaje que varía si nos fijamos en las procedencias. Así, hay más alumnado originario de la U.E. (26.3%), de Norteamérica (14.6%) y Oceanía (17.7%). Y es menor la proporción de alumnado de los orígenes no comunitarios (9.7%), asiáticos (8.5%), sudamericanos (7.5%) y centroamericanos (4.5%). Por último, en una proporción similar están los procedentes de África (11.9%). Estos datos nos confirman que en los centros educativos andaluces hay una presencia significativa de alumnado de origen europeo, norteamericano y de Oceanía con respecto al territorio español, y poca presencia relativa de otros orígenes como el no comunitario, el centro y suramericano y el asiático.

Dentro de estos grandes conjuntos geopolíticos de procedencia, existe una selección de países que mayoritariamente constituyen el origen nacional de alumnado escolarizado en Andalucía. Las provincias de Málaga y Almería son aquellas que escolarizan a mayor número de alumnado de origen no español con el 40.32% y el 23.44% respectivamente. A continuación están, con un porcentaje medio, las provincias de Granada con un 9.73%, Sevilla con un 8.43% y Cádiz con el 7.70%, y por último las provincias de Huelva, Córdoba y Jaén (Gráfico N° 13).

Gráfico N°13. Alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía según provincias.
Curso 2004/05.



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Elaboración propia.

Es interesante comprobar cómo el origen cultural del alumnado en cada provincia es diferente (Tabla N°8). En Málaga predomina el que procede de la U.E., en Almería el originario de África y en Granada, con 873 alumnos, el procedente de África. Además, en Sevilla predomina el originario de América del Sur.

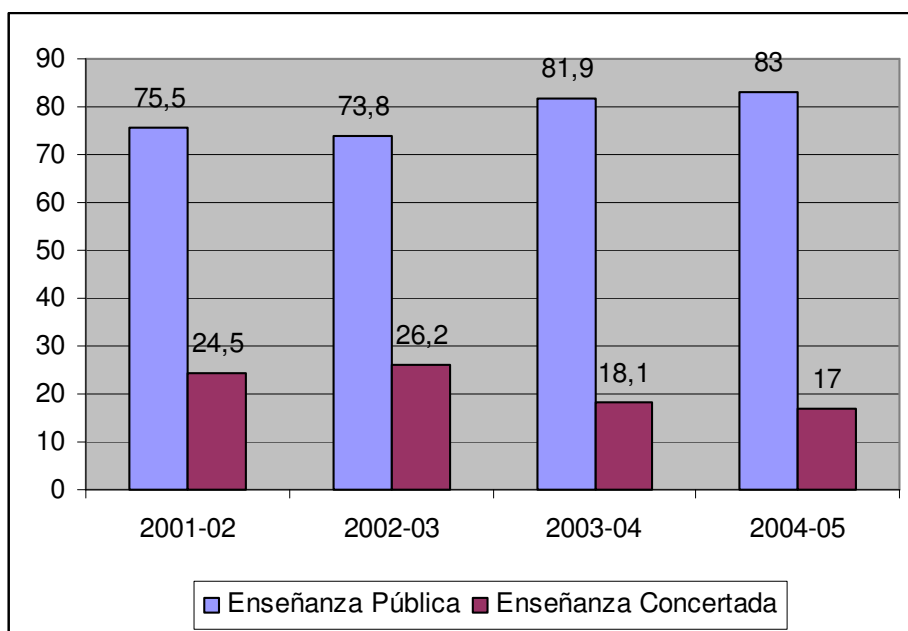
Tabla N°8. Procedencia del alumnado de origen no español escolarizado
en las provincias andaluzas. Curso 2004/05.

	TOTAL	U.E. (25)	Resto Europa	África	A. Norte	A. Central	A. Sur	Asia	Oceanía	No consta
España	457.245	61.692	58.669	87.196	5.034	17.195	204.872	21.217	226	1.144
Andalucía	51.316	16.196	5.665	10.334	733	774	15.157	1.811	40	606
Almería	12.028	2.168	2.103	4.258	38	97	3.155	124	1	84
Cádiz	3.952	1.498	243	931	198	79	826	137	7	33
Córdoba	1.843	194	273	330	33	55	825	122	6	5
Granada	4.991	1.416	557	873	74	85	1.767	198	3	18
Huelva	2.048	332	325	637	6	39	663	39	0	7
Jaén	1.437	115	140	447	8	45	539	129	1	13
Málaga	20.691	9.973	1.671	1.912	265	232	5.501	733	19	385
Sevilla	4.326	500	353	946	111	142	1.881	329	3	61

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Elaboración propia

En relación al tipo de centro andaluz, público o privado/concertado, en el siguiente gráfico N°14, apreciamos cómo en el curso 2004/2005, el 83.00% del alumnado de origen no español se encontraba escolarizado en centros públicos, y sólo el 17.00% lo estaba en centros privados/concertados.

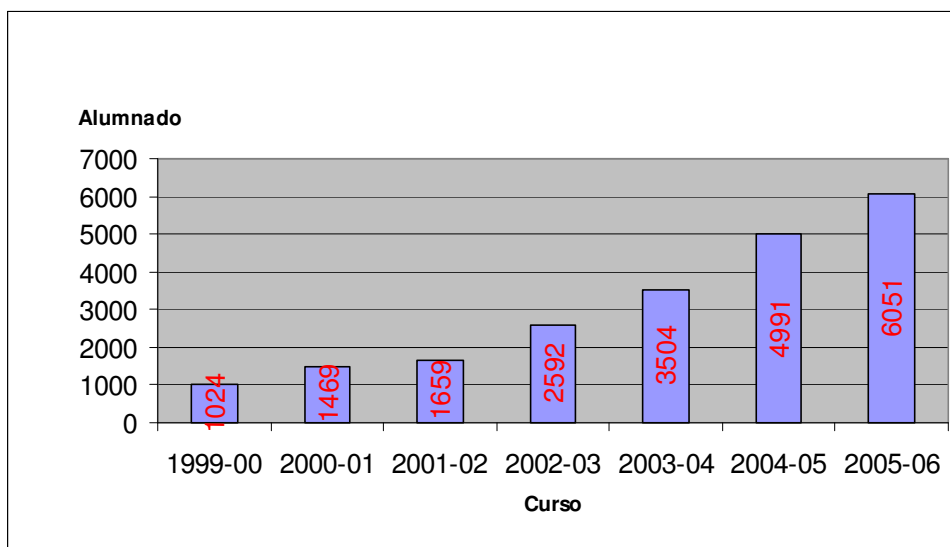
Gráfico N°14. Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en enseñanzas públicas o privadas en Andalucía.



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Martín (2005:139). *La atención educativa al alumnado inmigrante: La provincia de Granada*

En Granada: 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, se trata de un aumento por curso académico muy regular, en torno al millar de alumnos por curso, que excepcionalmente en el curso 2004-05 se eleva a 1487 (Gráfico N° 15).

Gráfico N°15. Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en Granada.

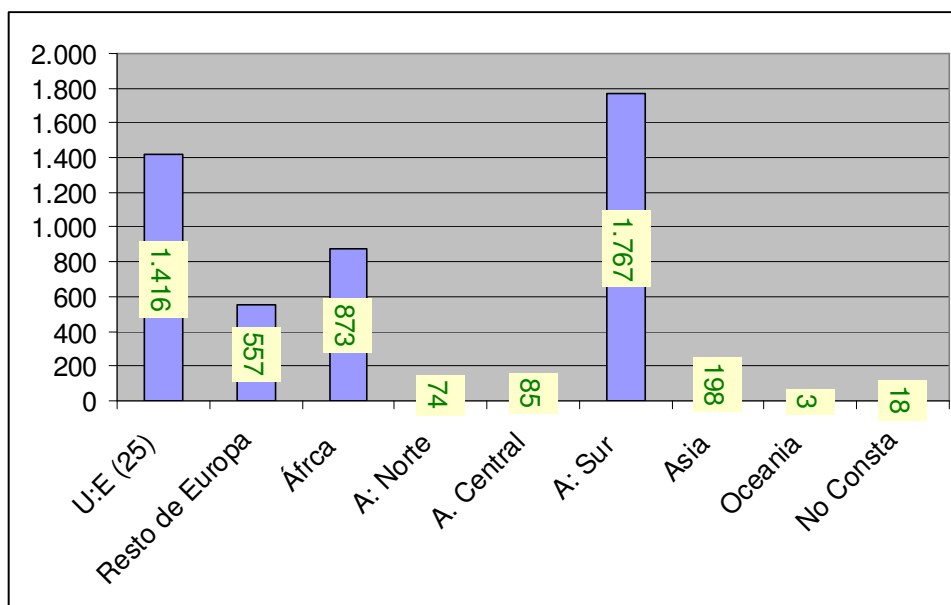


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos CEJA y MEC. 2006. * Datos abiertos.

Atendiendo al Gráfico N° 16, de los más 6000 alumnos de origen no español escolarizados en Granada, la presencia más importante y al alza según la reciente evolución, es la del alumnado procedente de Iberoamérica, con más del 35% del total (1.767 alumnos/as), que mayoritariamente es ecuatoriana, colombiana, boliviana, y en menor medida brasileña y venezolana, como podemos apreciar en el Gráfico N° 17. También es importante la cantidad de alumnado que procede de la Europa comunitaria con un porcentaje cercano al 28% (1416 alumnos/as), cuyo origen suele ser el Reino Unido, y en menor medida Alemania y Francia. Estabilizándose, aunque con un porcentaje superior al 20%, están los procedentes de África (873 alumnos/as), que destacadamente proceden de Maruecos. El país alauita, en términos absolutos, es el más representado por los alumnos en las aulas de Granada.

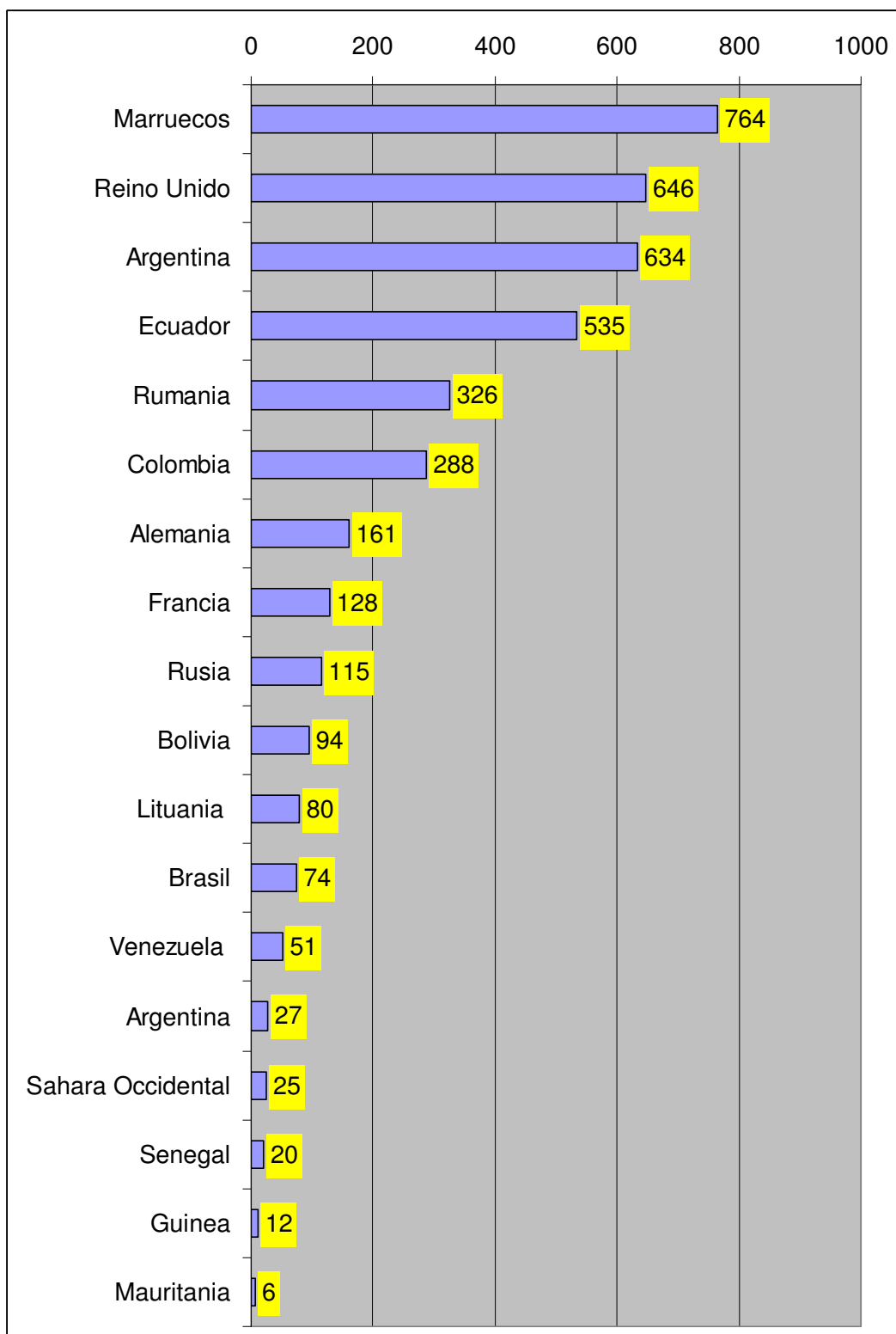
En menor proporción, hay alumnado que procede de Argelia, Mauritania, Senegal o Guinea. En menor proporción, aunque con tendencia al aumento, están los alumnos procedentes de la Europa del Este (11%), que fundamentalmente proceden de Rumanía, y en menor medida de Rusia y Lituania.

Gráfico N°16. Conjuntos geopolíticos de procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en Granada. Curso 2004-2005



Fuente: Elaboración propia a partir datos del MEC. 2006.

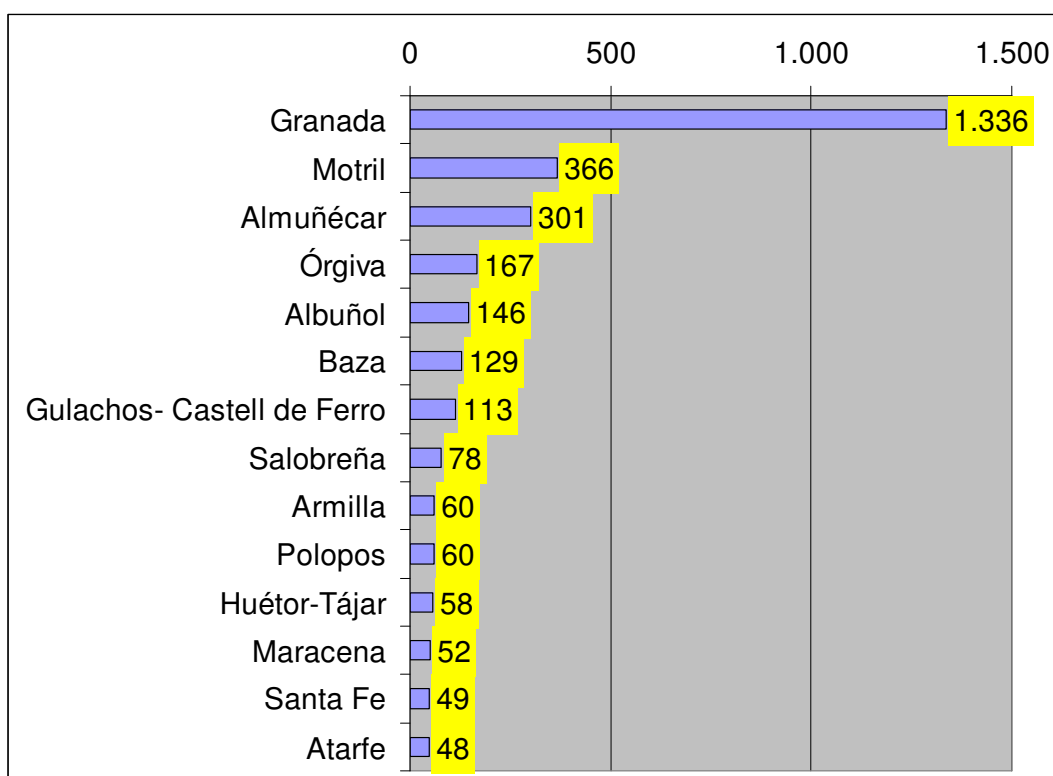
Gráfico N°17. Principales países de origen del alumnado de origen no español escolarizado en Granada.



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Martín, (2005:148). *La atención educativa al alumnado inmigrante: La provincia de Granada*

En relación al lugar de escolarización dentro de la provincia de Granada, los centros educativos con mayor proporción de alumnado de origen no español en sus aulas están situados en general en la capital y el cinturón metropolitano representado por localidades como Armilla, Santa Fe, Maracena o Atarfe; también en municipios costeros como Motril, Almuñécar, Salobreña, Castell de Ferro, Polopos o Albuñol. En la Alpujarra, existe una elevada tasa en algunos municipios como Órgiva. Además, comienza a estar escolarizado alumnado de origen no español en zonas del poniente como Huétor-Tajar y en zonas del norte de la provincia como Baza (Gráfico N° 18).

Gráfico N°18. Principales municipios de escolarización del alumnado de origen no español en Granada.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe del defensor del Pueblo Andaluz, 2005.

Hemos seleccionado estos municipios por ser aquellos que agrupan a más del 60 % del alumnado de origen no español escolarizado en la provincia de Granada. Otros pueblos importantes en el fenómeno son Ogíjares, Albolote, Guadix, La Zubia, Alhama de Granada, Lanjarón, La Taha, Dúrcal, Churriana de la Vega y Las Gábias, municipios de las mismas zonas o comarcas de la provincia que los anteriores.

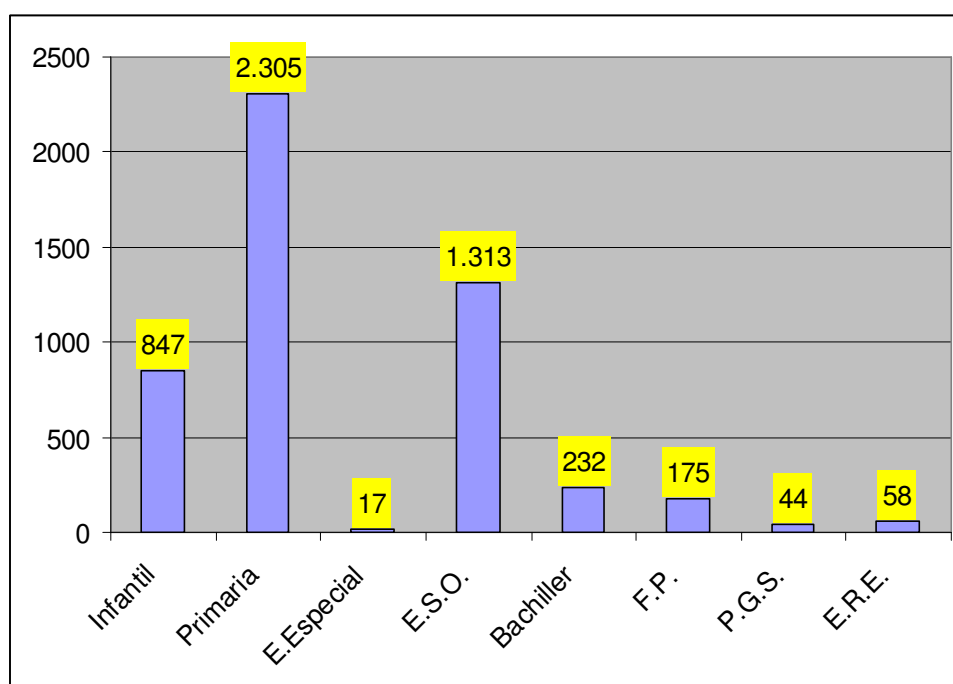
Tabla N°9. Principales países de procedencia y lugares de escolarización del alumnado de origen no español en Granada.

PAIS DE PROCEDENCIA	MUNICIPIO DE RESIDENCIA
MARRUECOS	Granada, Albuñol, Motril, Almuñécar , Baza, Zafarraya, Armilla, Polopos, Loja, Alhama de Granada y Maracena
ECUADOR	Granada, Motril, Baza, Huétor –Tajar y Gualchos
ARGENTINA	Granada, Almuñécar, Motril y Santa Fe
RUMANIA	Motril, Gualchos, Granada, Polopos y Baza
COLOMBIA	Granada, Motril, Baza y Cenes Vega
REINO UNIDO	Almuñécar, Órgiva, Granada y Salobreña
SENEGAL	Granada
ALEMANIA	Almuñécar
BOLIVIA	Huétor Tajar
RUSIA	Motril
LITUANIA	Motril

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Defensor del Pueblo Andaluz 2005

En relación a las enseñanzas que cursa el alumnado de origen no español en la provincia de Granada, en el siguiente Gráfico N° 19 observamos que la mayor escolarización se sitúa en los niveles de enseñanza obligatorios, especialmente en Educación Primaria y en menor medida en E.S.O. Existe una fuerte escolarización también en Ed. Infantil, y muy baja en Bachillerato y en F.P.

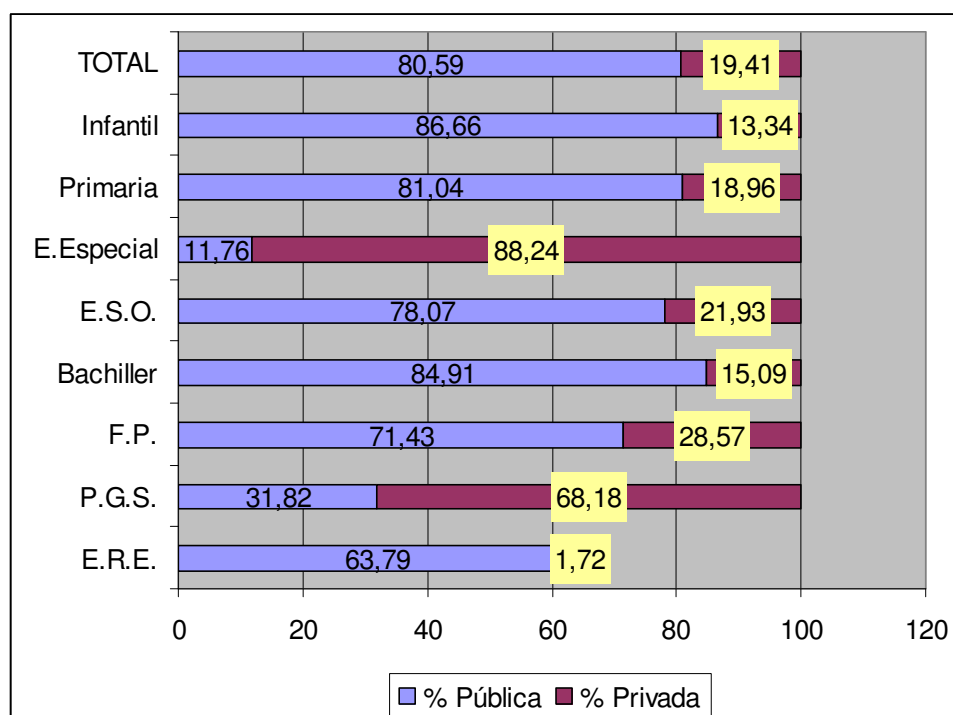
Gráfico N°19. Alumnado de origen no español escolarizado en Granada en el curso 2004-2005: Etapas educativas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEC. 2006.

Los centros educativos de la provincia de Granada que escolarizan al alumnado de origen no español son fundamentalmente de carácter público (80.59%), especialmente, según apreciamos en el Gráfico N° 20, en las etapas educativas de Bachillerato (84.91%) y en la de Educación Infantil (86.66%).

Gráfico N°20. Proporción de alumnado de origen no español escolarizado en Granada en función de la etapa y el centro educativo. Curso 2004/05.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC. 2006.

El siguiente capítulo, el cuarto, nos ayuda a poner nuestras bases metodológicas de la tesis doctoral. El marco teórico de la investigación, puesto en relación en los dos primeros capítulos, pone un especial énfasis en el concepto de desigualdad y para ello hemos realizamos una aproximación teórica a los conceptos de Bourdieu sobre capital social, económico, cultural y simbólico, además de analizar la competencia lingüística como factor de desigualdad, elaborando asimismo una conceptualización de la educación intercultural y multicultural. Una vez realizada una aproximación al fenómeno de la inmigración en general en el capítulo tercero, y tras concretar en el inmigrante marroquí y en las visones apriorísticas que se tienen de este colectivo, nos hemos adentrado en un estudio genealógico del marroquí, su estigmatización y las causas de desafección del marroquí en la sociedad de acogida. Además hemos realizado en este tercer capítulo un análisis de la evolución del alumnado marroquí en la

Comunidad Autónoma andaluza especificando esta evolución en Granada, que es donde haremos el trabajo de campo de esta investigación. Pasemos pues a la explicación metodológica de nuestra tesis doctoral.

Capítulo IV.
Metodología de la investigación

4.1 El origen de la investigación

El origen de esta Tesis que presento está fuertemente determinado por dos circunstancias, la primera por mi lugar de nacimiento, Tetuán (Marruecos), y la segunda, mi pertenencia al Grupo de investigación “ Problemas Sociales en Andalucía” (SEJ 129), Departamento de Sociología, Universidad de Granada, desde el cual, en las distintas líneas de investigación en las que se trabaja, toman especial importancia las relaciones intergrupales, interétnicas e interculturales, siendo en esos campos en los que invariablemente se tropieza uno cuando se acerca a los grupos de los más desfavorecidos, bien sea para investigar, bien para intervenir.

En mi formación de politólogo y licenciado en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, siempre me habían interesado las variables más sociales que de alguna manera influyen en la conducta de los individuos y que, desgraciadamente, son a menudo fuente de desigualdad y marginación social. Mi acercamiento a la Sociología de la educación y de las migraciones estuvo, en un primer momento, llena de ignorancia y prejuicios que, en un principio, no dejaron de ser fuente de errores y de esquemas rotos. Por aquel entonces el profesor Doctor Trinidad Requena⁶⁷, “avant la lettre” me hizo descubrir que la profusión de los asentamientos de grupos originarios de otros países y culturas en el nuestro terminarían por romper en mil pedazos los espejismos de homogeneidad cultural a los que estábamos tan acostumbrados. Por otro lado, me hizo descubrir un vasto campo de análisis que me ayudaba a comprender y explicar, desde una perspectiva distinta, el comportamiento de las personas.

El estudio que se propone en esta tesis doctoral se centra en los niños y niñas de familias inmigradas marroquíes en la periferia de la ciudad de Granada. 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

⁶⁷ Es Doctor en Sociología por la Universidad de Granada. En la actualidad es Profesor Titular de Sociología de la Universidad de Granada y Director del Grupo de Investigación “Problemas Sociales en Andalucía”.

el que todos los agentes participantes son activos en todas las interacciones que se producen, los significados de estas interacciones se inscriben en el “ser social”⁶⁸ en el que cada uno se configura a lo largo del proceso de socialización. El sociólogo francés Durkheim concebía la escuela como un microcosmos social, es decir una sociedad en pequeño, pero cohesionada por pautas morales, un “ser moral”⁶⁹.

4.2 El diseño de la investigación desde la perspectiva cualitativa

Cualquier aproximación que quiera hacerse al proceso de desarrollo de la metodología cualitativa en España ha de hacer referencia a la obra de Bernabé Sarabia y Juan Zarco (1997), que se presenta como una guía de lectura imprescindible para quien se quiera adentrar en estas cuestiones, con un interés que radica, probablemente, más en los links que presenta hacia diversas obras de distintas orientaciones que en el propio contenido del Cuaderno Metodológico que firman. Es por ello por lo que, si entendemos un método como un camino que nos lleva a un determinado destino, a la hora de elegir un método hemos de tener muy en cuenta la meta que perseguimos con nuestra investigación, puesto que diferentes metas van a demandar métodos específicos.

Esta investigación busca conocer los factores de desigualdad de las hijas e hijos de familias inmigrantes escolarizados en el sistema educativo español, tanto a nivel individual como de relaciones sociales, conocer el cambio que esto produce en su cultura, sus formas de pensar, de actuar, de relacionarse y su forma de interpretar el mundo. Para llegar a conocer la experiencia de la persona, el doctorando debe tener un contacto cercano a ésta. La investigación estará enfocada en el Paradigma Interpretativo Comprensivo, que busca comprender la realidad, no medirla.

El doctorando, a través de su trabajo llegará a construir una cierta realidad que se traducirá en un discurso sobre el problema planteado. Buscamos la comprensión de las vivencias de los individuos, que en este caso serán de todos los que intervienen en la

⁶⁸ El ser social “ es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las ideas religiosas, las opiniones y prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo” (Durkheim, 1975: 53-54)

⁶⁹ Esta cita explicita lo que para E. Durkheim era el “ser moral”: “La educación debe ser un medio de hacer que el niño interiorice una serie de hábitos morales de comportamiento que configuran un ideal de hombre determinado, en función de su época” (Durkheim, 1982: 59-60)

realidad, desde distintos ámbitos, de un Instituto de Secundaria Obligatoria. El estudio se realizará a partir de la interacción entre el doctorando y los sujetos estudiados, mediante lo que se logrará una construcción de realidad compartida. Luego el doctorando, con su propia experiencia y valores deberá interpretar los resultados del estudio para llegar a responder al problema planteado. En síntesis, esta será una investigación de carácter netamente cualitativo.

4.3 ¿Por qué una metodología cualitativa y el estudio de caso?

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. En efecto, la metodología cualitativa en su más amplio sentido nos ofrece las propias palabras de las personas, habladas o escritas, sus percepciones, sentimientos, e interpretaciones... sobre los hechos y circunstancias que viven. Como dice Ruiz Olabuenaga (1996: 277), las entrevistas que dan lugar a un estudio de caso

“tienen por objeto los modos y maneras con los que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado”

Desde este planteamiento, con el estudio de caso hemos pretendido dar el protagonismo y acercarnos lo más posible a las historias y experiencias de los propios chavales. Estas “voces” enmarcadas en los distintos contextos y entornos culturales en los que se desenvuelven cada uno de nuestros protagonistas nos dan una interpretación compleja y llena de sentido de cómo se producen los factores de desigualdad y cómo les afecta a los chavales de origen marroquí.

Como expresa Jean-Paul Sastre, “L’homme se caractérise avant tout... par ce qu’il parvient à faire de ce qu’on a fait du lui” (“el hombre se caracteriza, sobre todo, por lo que ha llegado a hacer de lo que han hecho de él”). Siguiendo esta idea, lo que

perseguimos con el uso de esta metodología es comprender mejor el proceso por el cual los factores de desigualdad afectan al logro educativo de las niñas y niños que proceden de familias inmigrantes, a partir del análisis de las interacciones que se producen entre los factores estructurales y socioculturales que condicionan al individuo por un lado y la acción de este mismo, por otro.

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. No obstante, como defienden autores como Stake (1998) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), aunque la investigación de casos no tiene entre sus metas llegar a resultados representativos desde la lógica estadística-matemática, al poner de relieve los significados singulares pueden aportar la comprensión de otros similares, y, en cierta medida, pueden tener generalización y representatividad en algún grado.

En efecto, como defiende Stake (1998), con los estudios instrumentales de caso, además de conseguir la comprensión de lo que ocurre en un caso concreto, también se ponen de manifiesto ciertos significados, valores, circunstancias,... que en cierta medida ilustran lo que viven las personas que comparten una serie de circunstancias comunes. En nuestra investigación, los distintos casos nos vienen a mostrar las posibles circunstancias, dificultades, conductas, sentimientos,... que pueden vivir los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes al enfrentarse a un sistema educativo distinto al de su cultura de origen y verse con ello en la encrucijada de varios contextos culturales diversos. Pero sin duda, los estudios de caso también nos ofrecen un conocimiento que de algún modo nos dará herramientas para comprender lo que otros chicos pueden estar viviendo.

Como exponen Taylor y Bogdan, (1980: 180)

“En tanto que investigadores, debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos. Hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto”

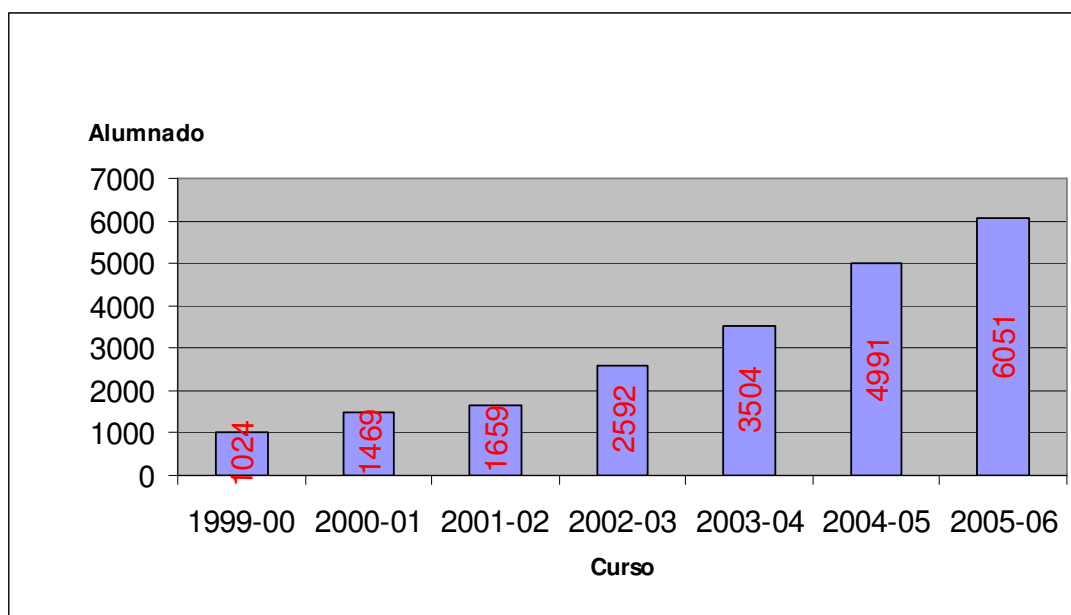
En efecto, el ser humano construye y adquiere sus significados en un referente del que es imposible desprenderse.

“Al individuo no se le puede descargar de sus pasiones para reducirlo a puro ser racional, ni es un individuo aislado de su pertenencia a grupos diversos que le vienen dados y que condicionan desde su nacimiento la construcción de su individualidad. Todos sus intereses, pasiones, pertenencias y ubicaciones sociales no pueden dejarse al margen” (Gimeno, 2.001: 186).

4.3.1 Justificación de la elección 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, se trata de un aumento por curso académico muy regular, en torno al millar de alumnos por curso, que excepcionalmente en el curso 2004-05 se eleva a 1487 (Gráfico N° 25)

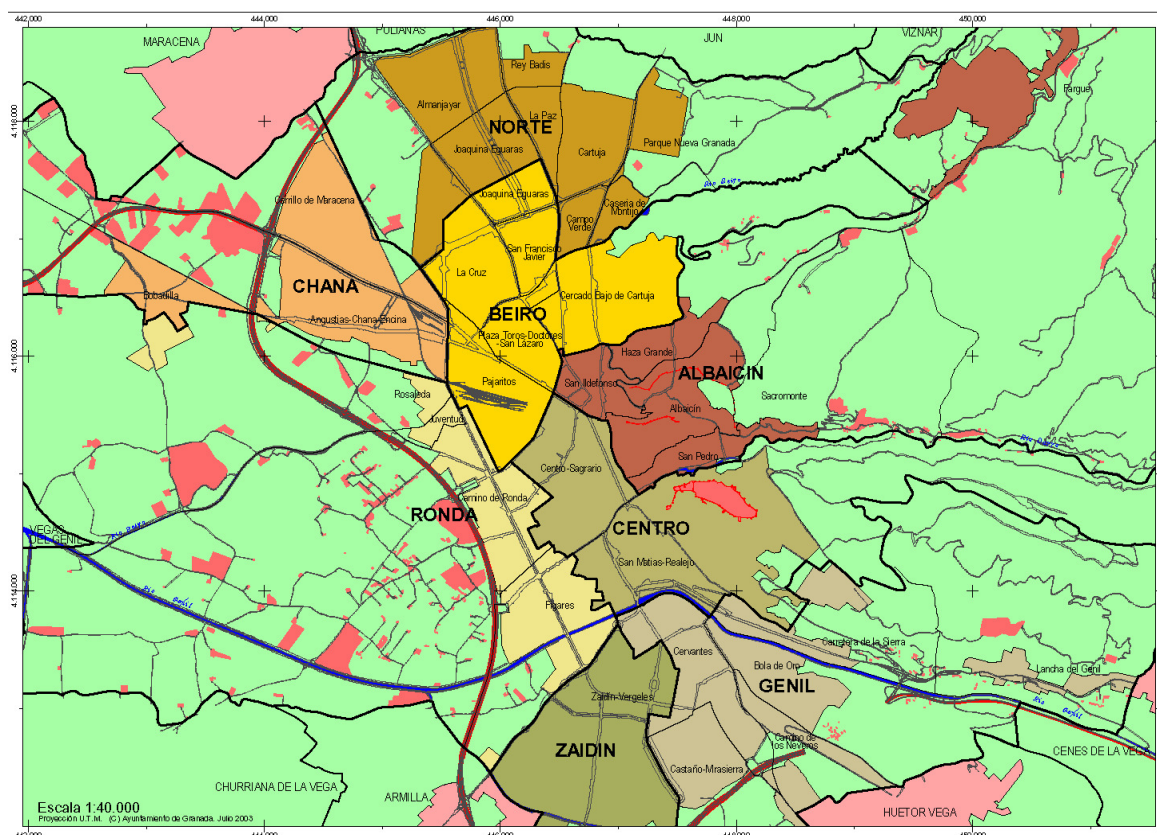
Gráfico N°25.Evolución del alumnado de procedencia extranjera en Granada



Fuente: Elaboración propia, CEJA y MEC. 2006. * Datos abiertos

La mayoría de este alumnado de la ciudad de Granada se encuentra en 3 de los 8 distritos⁷⁰ en la que está dividida la ciudad: Norte, Chana y Zaidín.

Mapa N°1. Mapa de los Distritos municipales de la ciudad de Granada



Fuente: imagen recogida en: <http://www.granada.org/>

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 Almanjáyar⁷¹ 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.

⁷⁰ Ayuntamiento de Granada. (en línea). <http://www.granada.org/plano.nsf> (consulta: 08/ de agosto/2008).

⁷¹ El llamado “Polígono de Cartuja”, es donde se sitúa el IES Cartuja, según las últimas informaciones “comienza a desperezarse de una historia que a muchos ratos fue una pesadilla. En 1982 llegaron a este barrio muchas familias que habían perdido sus viviendas por culpa de las lluvias torrenciales de los años sesenta. Muchos venían de los albergues que se habían instalado en el barrio de 'La Virgencita', junto a La Chana. Pronto el barrio se fue deteriorando hasta convertirse en un lugar degradado y marginal”: Ideal Digital (Sábado 06/05/08) (en línea) <http://www.ideal.es/granada/> (consulta 10/08/2008)

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)⁷² se empieza a desarrollar en España. La LOGSE dedica todo su Título V a la compensación de las desigualdades en la Educación; esta ley no sólo reconoce el derecho a la educación, independientemente del origen del niño, postula además como fines educativos el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, así como el conocimiento de las culturas propias de los alumnos. De esta forma abre las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas, incluyendo las generadas en razón de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen.

En algunos distritos municipales de la ciudad de Granada, principalmente en los situados en las zonas más periféricas, la implantación de la LOGSE en la Educación Secundaria coincidió 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. Hasta ese momento, ese debate era prácticamente inexistente, a pesar de las tensiones relacionadas con la diversa realidad lingüístico-cultural del Estado español y su reflejo en las aplicaciones concretas del sistema educativo de las distintas Comunidades Autónomas (Carrasco, 1997).

La evolución y el cambio poblacional desde los años noventa ha sido exponencial a lo largo de los años en toda la Comunidad andaluza. Concretamente, en la provincia de Granada en el año 2007, como se observa en la Tabla N°11, en el mayor número de residentes extranjeros que están inscritos en los distintos padrones municipales andaluces su procedencia es de los países de la Unión Europea 252. 633, lo que significa un 47.50% del total de la población extranjera en Andalucía. El mayor

⁷² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre

número de residentes de estos se da en la provincia de Málaga, 126.065, lo que significa un 57,31% del total de la población empadronada en la provincia; los siguientes grupos de población a los cuales es interesante mostrar especial atención son los procedentes de América y de África, destacando los 43. 193 de africanos en la provincia de Almería, que significa un 37.166% del total de su población extranjera.

Tabla N°11. Población extranjera según nacionalidad por provincia. Año 2007

	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
Unión Europea	47.759	17.247	6.512	21.509	14.679	3.841	126.065	15.021	252.633
Resto Europa	4.640	1.034	948	1.884	1.176	461	12.428	3.072	25.643
América	19.047	10.718	5.749	14.334	4.647	3873	47.561	20.502	126.431
Asia	1.560	1.070	675	1.660	393	891	7.039	2.554	15.842
África	43.193	6.783	3.188	9.463	7.364	5.612	26.731	8.651	110.985
Resto	15	36	15	24	5	7	131	60	293
Total	116.214	36.888	17.087	48.874	28.264	14.685	219.955	49.860	531.827

Fuente: Elaboración propia a partir. INE. Revisión del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero 2007

También destacamos de la Tabla N°11 que en la práctica totalidad de las provincias andaluzas son mayoría los residentes procedentes de América, con respecto a los africanos, o están equilibrados; tendríamos que hacer una excepción, la provincia de Almería, donde los 43. 193 africanos destacan sobre los 19. 047 de procedentes del continente americano. Con respecto a la provincia de Granada, los tres grupos de extranjeros mayoritarios son los 21.509 residentes de la Unión Europea, que significan un 44% del total de la población extranjera empadronada en la provincia, los 14.334 procedentes del continente americano que significa el 29.32% y los 9.463 africanos que significan el 19.36% del total de empadronados extranjeros.

Como ya advertimos anteriormente, en la zona norte de la ciudad de Granada, más concretamente en el barrio de Almanjáyar, se sitúa el Instituto de Secundaria objeto

de nuestra investigación; tiene una población empadronada de 6.728⁷³ habitantes, de la cual son 3.534 inmigrantes y, 1984 habitantes son provenientes del Reino de Marruecos. En el barrio son habituales las frases como “en ese instituto hay muchos problemas”, “está lleno de moros y gitanos”, “ahí no quiere ir nadie”, “ningún profesor que valga algo quisiera trabajar ahí, sólo van los que no tienen más remedio”. La comunidad educativa en general se mueve entre la indignación y el desánimo al comprobar que el imaginario colectivo ha creado un monstruo pedagógico-institucional indeseable por la mayoría.

4.3.2 Objetivos de la investigación

A partir de los antecedentes mencionados anteriormente, y del proceso de reflexión que hemos tenido la oportunidad de llevar a cabo conforme se ha ido desarrollando el proyecto de investigación en el que se encuadra esta Tesis Doctoral, los objetivos planteados para el estudio de caso son los siguientes:

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 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.

⁷³ Ayuntamiento de Granada. Número de personas empadronadas en el municipio de Granada (en línea): [http://www.granada.org/obj.nsf/in/FFBOCIV/\\$file/SEXBAR08.pdf](http://www.granada.org/obj.nsf/in/FFBOCIV/$file/SEXBAR08.pdf) (consulta 22/12/2008)

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.

4.3.2.1 Criterios de selección de nuestros informantes

Al ser objeto de nuestra investigación los factores de desigualdad en el logro educativo de los niños y niñas de familias inmigrantes marroquíes escolarizados en el sistema educativo español, nuestra elección del centro estuvo condicionada por la diversidad de nacionalidades del alumnado en el Instituto, concretamente 16, y siendo la nacionalidad marroquí la mayoritaria tras la española (nuestra elección del centro ya ha sido justificada anteriormente). A continuación, explicamos los criterios que hemos seguido para acceder a todos los agentes que participan en la realidad del Instituto de Educación Secundaria.

Alumnado inmigrante

- En primer lugar debíamos contar con la participación de hijos/as de inmigrantes marroquíes, que no habiendo nacido en España, sí que en la actualidad estuvieran escolarizados en la etapa de escolarización obligatoria.

- Como segundo criterio era necesario que parte de la familia de los chicos inmigrantes estuviera establecida en España (al menos uno de los progenitores debía vivir con su hijo).

- Partiendo de estos dos criterios comunes para los casos de niñas/os de origen inmigrante, se tendrá en cuenta que tengan una suficiente competencia lingüística en español, especialmente adquirida en clases de profesorado de “ATAL”, tras obtener el “alta” correspondiente.

Alumnado autóctono

- Los alumnos autóctonos que debían participar deberían estar igualmente en educación secundaria, y además, en los cursos donde el número de alumnado inmigrante fuese significativo.

Madres y Padres de los alumnos

- Las padres y madres debían ser tanto de hijas e hijos autóctonos como inmigrante, para así poder contrastar sus ideas respecto a la integración de los inmigrantes, además del nivel educativo del centro

El profesorado

- Los profesores fueron elegidos por tres circunstancias concretas, a saber:

1. Por ser miembros del equipo directivo, esto nos daría un punto de vista institucional de la realidad del centro

2. Por ser profesores de las llamadas “aulas compensatorias”, las cuales están ocupadas por alumnado que lleva un cierto retraso escolar.

3. Por ser profesores de grupos de alumnos donde el número de inmigrantes fuese significativo con respecto al total de los alumnos.

Informantes clave

- Informantes clave: su elección estaba fundamentada en una visión externa al propio centro, concretamente la información se recabó a través de profesores de ATAL

(Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y de funcionarios de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Granada

El criterio general en la selección

- Partiendo de estos criterios comunes, se estableció en todos los grupos de acceso a la información un criterio de paridad en cuanto a género.

4.3.2.2 La negociación

Para contar con la participación en esta investigación de los chicos y del resto de miembros de sus entornos, y demás miembros que participan en la realidad del IES seleccionado para nuestra investigación, nos valimos en primer lugar de la amistad que nos unía a un profesor del propio Centro educativo, David Villen, al cual agradecemos desde estas líneas su entrega y disposición. A través de David y empleando la técnica de la “bola de nieve” este doctorando fue accediendo a los demás informantes, solicitándole a cada entrevistado que recomendara a otro a ser entrevistado. Además, el doctorando conocía a parte de los niños y niñas de procedencia marroquí por ser natural de la ciudad de Tetuán y conocía a tíos y padres de los alumnos. Esto se hizo siguiendo los parámetros establecidos por Bourdieu (1999), quien en su libro *La miseria del mundo*, indicó a sus entrevistadores

“... la libertad de elegir (...) entre sus conocidos, o entre persona a las cuales podían ser presentadas por éstos (...) la proximidad social y la familiaridad asegurándose de las condiciones principales de una comunicación no violenta.”

Por último, hay que señalar que el número final de entrevistas quedó determinado por el criterio de saturación teórica.

4.3.3 La obtención de los datos: Entrevistas, Cuaderno de campo y otros documentos

4.3.3.1 Entrevistas en profundidad

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), utilizamos la expresión “entrevistas en profundidad” para referirnos al método de investigación cualitativo consistente en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras⁷⁴.

Este tipo de entrevista ha sido una de las principales herramientas que hemos utilizado para la recogida de información. Las conversaciones se han realizado tanto con alumnado procedente de familia inmigrante como autóctonos como con los miembros de su familia, concretamente padres y madres de los alumnos, profesores e informantes clave (profesores de ATAL y funcionarios de la Consejería autonómica de educación). Entre las razones por las que hemos optado por esta modalidad de entrevista se encuentran las siguientes:

1. Es una técnica que se desarrolla en una situación dialógica en donde el lenguaje es el medio que nos permite comprender más que explicar. En efecto, esta técnica más que dar una explicación cerrada y definitiva de cómo son las cosas, nos permite comprender e ir profundizando en la complejidad de significados y consecuencias atribuidas por personas de distintas culturas a los contextos y situaciones que viven los hijos de los inmigrantes marroquíes durante el proceso educativo en la enseñanza obligatoria en España

“En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor y Bogdan, 1986:103).

⁷⁴ (Cfr. p. 101)

2. Este instrumento no ofrece datos buenos o malos

“En el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social” (Woods, 1987:84).

Así, este instrumento ofrece datos llenos de significados que hay que tratar de interpretar y sobre todo co-interpretar con la colaboración de los distintos participantes en la investigación.

3. Es una técnica que no deja pasar desapercibido el espacio, lugar y condiciones de la interacción investigativa.

4. Permite la expresión del informante, donde la emocionalidad puede tener cabida. En definitiva en mayor o menor grado está abierta a lo imprevisible, a lo impredecible, palabras claves, desde nuestro punto de vista, si queremos conocer en profundidad y fuera de prejuicios a los “otros”. En este sentido hacemos nuestras las palabras de Stenhouse cuando expone que:

“Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino en crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismos, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo” (1998).

Y es que esta Tesis Doctoral trata de ser “voz de los sin voz”. Tenemos la firme convicción de que esta Tesis colabora a construir el espacio y los asuntos públicos. En definitiva, desde este trabajo se construye y hace política (que no partidismo). Con esta Tesis tratamos de abrir el espacio de la política, de los asuntos públicos a todos los ciudadanos, sin límites. En la sociedad griega, sólo los individuos libres eran ciudadanos, los que podían participar en los asuntos de la polis. En nuestras contemporáneas sociedades liberales-democráticas, a los sin voz, a los “ilegales” se les siguen negando el ser ciudadanos, negándoles los derechos políticos (ver ley extranjería y negación de derecho a asociación, manifestación, etcétera). Esta investigación no

pretende ser más que un granito de arena en favor del reconocimiento de participación para todos en las cuestiones de interés público.

5. Es un procedimiento abierto de recogida de información, en el que el sujeto es el principal protagonista en la determinación del contenido y de la forma mediante su testigo verbal.

6. Permite acceder al contenido de decisiones, creencias y vivencias de los sujetos.

“El investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor y Bogdan, 1986: 102)

7. Existe la posibilidad de clarificar mediante nuevas preguntas por parte del investigador.

4.3.3.2 Entrevistas grupales

La intención primera de este doctorando era la de realizar una entrevista grupal con madres y padres que tuviesen hijas e hijos matriculados en el IES Cartuja en la etapa de la ESO, y agrupar a todos, es decir, a inmigrantes y autóctonos. Ante la imposibilidad de realizar dicha entrevista conjuntamente por la negativa de los padres y madres de alumnado autóctono, se decidió hacer la entrevista grupal sólo a los padres de alumnos autóctonos, y a los padres inmigrantes hacerla individual, partiendo de la definición de entrevista de los profesores Wagner Elejabarrieta

"Conversación que tiene unos objetivos y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un profesional y, al menos, una persona" (Wagner y Elejabarrieta, 1995:31).

La definición dada para entrevista individual es igualmente adecuada para entrevista grupal. La mayor parte de los aspectos de la entrevista individual son aplicables al caso de las entrevistas grupales (presentación, actitudes, desarrollo, etc.).

La diferencia entre una entrevista individual y una entrevista grupal es que la individual se realiza en un contexto interindividual y la grupal, en un contexto de discusión grupal. Esta, aunque parezca sutil, es una diferencia crucial e importantísima puesto que se trata de entrevistas al grupo, no a un conjunto de personas, o a una serie de personas. Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos, o dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes, esta ha sido la razón por la que decidimos la realización de la misma.

4.3.3.3 Diseño e implementación de las entrevistas

Tras reuniones con el director de mi tesis, el profesor Trinidad, 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. Éstos han ayudado al doctorando a ir sacando temas sobre los que queríamos ir profundizando, al mismo tiempo que han ofrecido al entrevistado cierta orientación, al menos al principio, sobre qué hablar. Este listado de temas o cuestiones no ha surgido de la nada, sino que surge de una serie de entrevistas exploratorias previas.

No obstante hemos de decir que este guión⁷⁵ ha sido secundario, en el sentido de que durante las entrevistas que teníamos con nuestros informantes, siempre hemos tratado de seguir el hilo de aquellas cuestiones que ellos nos iban planteando, y que no teníamos anotadas en nuestro guión. En efecto, como expone Woods (1987: 93)

“A medida que se desarrolla la entrevista pueden tener lugar marcos alternativos de trabajos, sugeridos por las respuestas de las mismas. El (guión) original no se ha perdido, pero los aspectos importantes para el entrevistado sólo se vuelven evidentes cuando este habla”.

⁷⁵ Estos guiones para las entrevistas abiertas puede ser consultado en los Anexos III al VII

Esta misma estrategia se ha seguido para el diseño del guión⁷⁶ de la entrevista grupal realizada a madres y padres de alumnos autóctonos del IES Cartuja. Igualmente hemos de apuntar que el guión para estas entrevistas iba siendo revisado, enriquecido, con otras cuestiones y temas conforme iba avanzando en el análisis y reflexión de la investigación. Y es que, como nos recuerdan Taylor y Bogdan

“lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio doctorando es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1986: 101)

En efecto, conforme íbamos realizando las entrevistas, en los días posteriores tratábamos de transcribirlas con la mayor brevedad, con el fin de ir revisando y reflexionando sobre la información que íbamos obteniendo. De este modo, hemos pretendido tanto poder reflexionar sobre qué otros temas era interesante conocer con la investigación, como caer en la cuenta de aquellos temas en los que sería interesante profundizar en posteriores entrevistas. Es lo que Parlett y Hamilton llaman enfoque progresivo, donde

“a mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar o incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender el foco de estudio en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño” (Stake, 1998:21)

Para finalizar este apartado apuntaremos que se realizaron un total de 18 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

⁷⁶ Este guión para las entrevistas abiertas (grupal) puede ser consultado en el Anexo VIII

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.

4.3.3.4 Cuaderno de campo

Junto con las entrevistas en profundidad, el cuaderno de campo del investigador ha sido el otro instrumento que se ha utilizado para la recogida de información. El cuaderno de campo del investigador podemos entenderlo como aquel instrumento en el que el investigador escribe informes o textos de carácter más personales. En este caso el cuaderno de campo es una herramienta que ha cumplido la función de sistematizar y poder recomponer la historia de la investigación mediante la toma de notas de cada uno de los pasos dados en el proceso investigador: diseño de entrevistas, realización de las mismas, análisis que se iba llevando a cabo a lo largo del proceso investigador.

No obstante, al entender el cuaderno de campo del investigador como ese cuaderno de informes personales del investigador, en esta investigación también se ha utilizado para recoger pequeñas notas con anécdotas y otros sucesos que han ido aconteciendo a lo largo de la investigación. De igual modo, en el cuaderno de campo se ha tomado nota de las reflexiones, sentimientos, posibles explicaciones que han ido surgiendo a lo largo del proceso investigador, así como las dudas, dificultades, que ha ido teniendo el doctorando.

4.3.3.5 Otros documentos escritos

En este apartado queremos hacer mención a otros tipos de documentos que han sido utilizados para recopilar alguna información para nuestra investigación. En el caso de todos los alumnos inmigrantes, el doctorando ha recogido algunas informaciones a partir de los correos electrónicos que los chicos/as han intercambiado con el doctorando. En el caso de cuatro de los alumnos inmigrantes, aparte de las entrevistas, también se ha reunido parte de información a través del informe de seguimiento que el doctorando hizo de su trayectoria escolar en su lugar de nacimiento y crianza.

4.3.4 La técnica del análisis de contenido cualitativo

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 conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

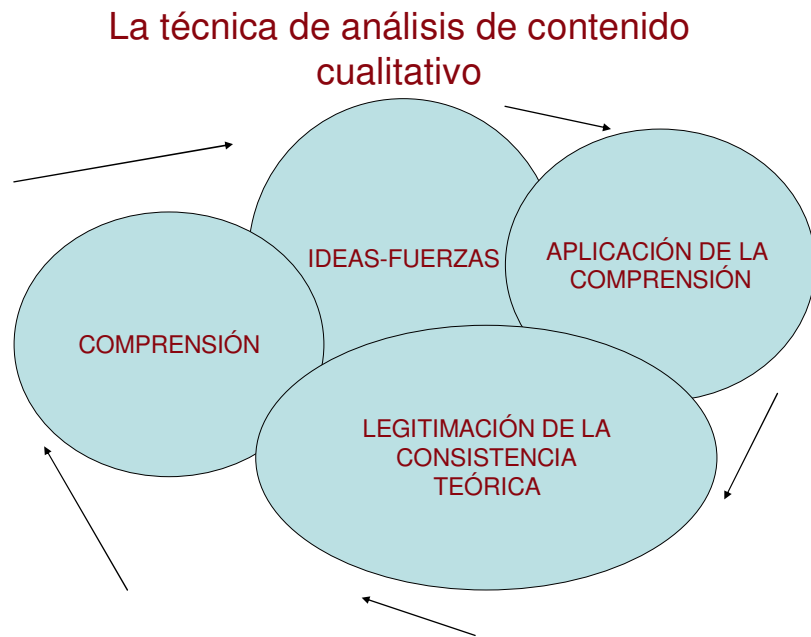
El análisis de contenido ocurre siempre después de una primera codificación de los mensajes, debe ser entendido como una fase de “decodificación”, tendente a simplificar el mensaje original, a partir de supuestos de supresión establecidos de antemano en relación a los objetivos de la investigación. Por 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 sistémica, y dilucidar los contenidos esenciales al propósito del analista” (expresión gráfica; Gráfico N°26)

Como bien sabemos, sea como sea el mundo exterior (experiencia directa o experiencia virtual), no podemos sino utilizar nuestros sentidos para explorarlo y delimitarlo. Luego, aquello que percibimos siempre estará filtrado por nuestra propia experiencia individual, única, inserta en nuestra particular cultura, lenguaje, creencias, valores, intereses y suposiciones. Es en base a estas consideraciones en las que hoy no podemos hablar de métodos de análisis esencialmente estructuralistas, y aún cuando la nueva semiótica rescata el valor de la deconstrucción del lenguaje para ordenar cualquier intento de análisis, el analista opera con plena conciencia de la imposibilidad de una reducción única válida, o de cualquier supuesto de subtexto que un interpretante (un analista) pueda considerar como “único posible”. En otras palabras, *el análisis de contenido acepta el grado de subjetividad que hoy sabemos imposible de obviar*. Los

métodos neo-estructuralistas, actualmente en desarrollo en la Universidad de Chicago⁷⁷, son una síntesis de los modelos de análisis “blandos” y los más duros nacidos del estructuralismo norteamericano y francés.

Gráfico N°26. Proceso de trabajo para el uso del análisis de contenido en nuestra investigación



Fuente: Elaboración propia

Estas consideraciones y lecturas han influido de manera decisiva en la elaboración de las tres matrices (que representan tres pasos de sucesivas eliminaciones) que constituyen el cuerpo del análisis que se presenta en esta tesis doctoral. Con esto, también queremos demostrar la vigencia del uso de la técnica de análisis de contenido de documentos como herramienta hermenéutica de consenso entre el "Yo intérprete" y el "Yo hablante".

⁷⁷ Lewis, David (1982): "General Semiotics" Chicago University Press, Chicago, USA; Lakoff, George & Johnson, Mark (1979): "Metaphors we live by", Chicago University press, USA

Hemos llamado a estas matrices:

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. *Aplicación de la comprensión*
3. Tercera Matriz: Ideas Fuerza ordenadas por Categorías, percepción de aspectos positivos - negativos - neutros. *Legitimación de la consistencia teórica*

Por ultimo, el proceso de análisis comprensivo, y con ello la generación de los resultados, que adoptamos en nuestra tesis es el que se deriva de las palabras del profesor Gadamer, y que representamos gráficamente. Gráfico N° 27.

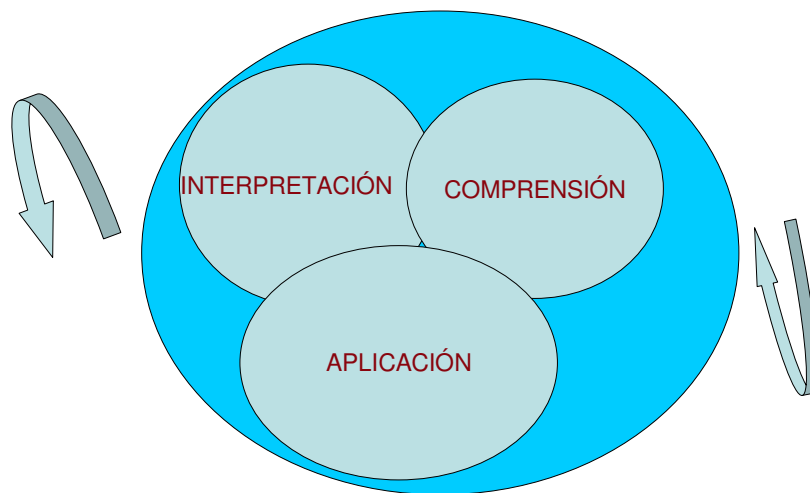
“el análisis comprensivo de las fuentes y su interconexión con las localidades problemáticas permitirá hacer congruente el hilo discursivo, en el razonamiento interpretativo y de aplicación de los contenidos a obtenerse”
Gadamer, H (1988: 360)

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)

Gráfico N°27. Proceso de trabajo para la generación de los resultados

Análisis de contenido y la generación de resultados



12

Fuente: Elaboración propia

4.4 Ser becario de investigación a los 50 años y natural de Tetuán. Ventajas y desventajas

La dificultad de mantener la distancia tanto con la institución escolar como con los informantes puede impedir el desarrollo de una actitud crítica y no captar la importancia que tienen ciertas prácticas que para una persona nacida en Marruecos, con una dilatada experiencia vital por la edad cronológica que la contempla, 50 años y además empezando las primeras experiencias docentes en la Universidad, pudieran inscribirse en esa posibilidad (siempre peligrosa), de “vengo de vuelta de todo”. He sido consciente de ello, con lo que no he dado por sobreentendido ninguno de los aspectos que se consideran habituales y convierten en tarea ardua la propia toma de conciencia y negociación del espacio que se ocupa, y el análisis de las situaciones habituales, por lo que mi esfuerzo ha sido desde (como nos dice el profesor Luis Enrique Alonso), “*La mirada cualitativa en sociología*” (Alonso, L E, 1998).

En el transcurso de la investigación he tenido suerte, ya que parte de las prácticas de profesor que se realizan para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica las realicé en el Instituto de Educación Secundaria que finalmente fue objeto de la investigación de esta Tesis Doctoral, por lo que la imagen que daba en el Centro era la de profesor-investigador. Esto me facilitó una posición jerárquica a lo largo de la mayor parte del trabajo de campo, permitiéndome superar la tensión estructural habitual entre el investigador social y el profesorado de ámbito de estudio.

Esta situación me facilitó el acceso y contacto prolongado con la realidad de estudio, y ha permitido el conocimiento de los entresijos de la institución, descubrir lo que se dice y lo que se obvia, lo que forma parte del discurso y lo que acontece, poder acceder a la información con mayor facilidad y tener acceso a las profundas realidades y a los centros vitales de la organización (Bouché y otros, 2002). Para Franzé (2002), toda realidad social presenta diversas caras: una “pública”, amable, y múltiples caras interiores, donde acontecen las dinámicas “naturales” de la cotidianeidad y que ya calificó Payet (1997) como las menos nobles. El espacio ocupado en la institución ha repercutido también en el acceso a los organismos institucionales y a las redes institucionales informales. En el proceso, la relación de confianza ha sido clave. Esta relación ha permitido la inmersión en la comunidad y contactos muy continuos con los miembros de la comunidad educativa y con los funcionarios de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, aunque no siempre haya sido fácil distinguir el trabajo bajo la “mirada sociología” y las relaciones personales.

Una de las ventajas de permanencia muy continuada en el centro educativo ha sido la de poder efectuar las preguntas y anotar todo lo observado en el cuaderno de campo mientras se desarrollaban las situaciones. Sin embargo, esto no significa que no se hayan producido, en ocasiones, algunas situaciones ambiguas. De ahí que fuera necesario, a pesar de las aprobaciones iniciales que los chicos y chicas mostraron, pautar un tiempo en el que se pudiera generar la confianza; así podría romper aquellos ámbitos más inaccesibles para cualquier investigador, contextos informales y libres, propios de la cultura del grupo de iguales.

A lo largo del proceso de investigación he accedido a estas prácticas sociales, redes de relación y sistemas de significado que son propias y distinguen, en tanto que

grupo social, a los hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes. Es cierto que durante el proceso, la relación sociológica no ha adquirido la misma profundidad con todos los miembros del grupo, ni ésta ha sido intensa por igual en todos los momentos. Con frecuencia, se ha visto afectada por factores intrínsecos a la investigación, y en ocasiones, por factores que derivan del lugar de mi nacimiento, así como por la edad que tengo.

No obstante, la negociación de las interacciones y la no utilización de prerrogativas, que la desigual distribución en cuanto a edad podía favorecer, han sido claves para realizar los acercamientos paulatinos. También lo han sido para la obtención de los resultados que se presentan y que remiten, en última instancia, a la ética del investigador, un aspecto que resulta central cuando las personas, jóvenes o adultos, hacen a este partícipe de sus experiencias vitales. En este marco, el pacto de reciprocidad como investigador social, con el grupo que acoge al investigador, no se efectuó exclusivamente con el propio centro, sino que se estructuró de forma implícita a partir de las relaciones con todos los informantes, con los que se ha intentado en todo momento mantener una relación dialógica.

SEGUNDA PARTE
CONTEXTO DE ORIGEN E INMIGRACIÓN:
LA ENSEÑANZA Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS

Capítulo V.
MARRUECOS: CONTEXTO SOCIAL,
EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN

5.1 “La ambivalencia identitaria”: valores de la sociedad de acogida vs valores de la sociedad de origen

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la tesis son los factores de desigualdad en el logro educativo de los niños y niñas de familias inmigrantes, queremos adentrarnos en el concepto de identidad y cómo esta adquiere una situación ambivalente en estas niñas/os a través de su inmersión en la sociedad de acogida, además de plantear la consideración de que esta “ambivalencia identitaria” que se plantea entre los valores culturales de la sociedad de origen y los nuevos valores en la sociedad de acogida, y cómo esta situación pudiera llevar consigo un factor de desigualdad importante para el logro educativo de estas alumnas/os. En concreto, nos interesa lo que el profesor De Singly (2003) nos dice; en las sociedades avanzadas se distinguen tres formas de individualización y tres tipos de relación: 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. Concretamente, nos interesa profundizar en el concepto que el profesor De Singly denomina “individualisme relationnel” en el que se tiene en cuenta el individualismo de las sociedades contemporáneas, pero considera que éste no debe ser interpretado como un “amor a la soledad” y al particularismo, sino que hay que contemplar también su rol relacional y la necesidad de los otros.

En esta misma línea, nos recuerda el profesor Iglesias de Ussel que “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” (2004: 49). Es a esta ambivalencia identitaria a la que se ven sometidos estas alumnas/os en la sociedad de acogida. Es decir, “su identidad se ha formado a través de préstamos simbólicos de aquí y de allá” (Soriano, 2008:131). El principio electivo prevalece en la cotidianidad, dando lugar a relaciones menos sólidas que las anteriores, pero que favorecen la construcción de una autonomía propia. Dicha construcción exige procesos más reflexivos y hacen posible que el “individuo se individualice”.

“La pertenencia no se suprime dentro de la sociedad moderna, se transforma idealmente en una pertenencia elegida (...) El individuo individualizado quiere ser reconocido por sus dimensiones identitarias propias y sobre todo por sus pertenencias” (De Singly: 2003:58).

Siguiendo con la “ambivalencia identitaria” que estas niñas y niños de familias inmigrantes, la familia de estas niñas y niños se convierte en otro actor que debe ser estudiado como determinante, debido al papel cambiante que estas están desarrollando en las sociedades complejas occidentales. De Singly (2003) nos confirma que la novedad es que la familia pierde el monopolio que anteriormente tenía para cumplir esta función, pero ello no significa que pierda importancia el espacio familiar comunitario, sino que se diversifica. De Singly (1996) habla de la “nueva familia relacional”. Esta perspectiva es la que adopta el esquema de análisis de la Tesis.

En España, el teorizar sobre la migración internacional es tarea de unos cuantos investigadores de hoy, en concreto, la inclusión de estudio del espacio social en origen; son aún menos los investigadores sociales que se posicionan al respecto. “¿Cuántas cosas de las que todo el mundo hace se ponen por escrito?”⁷⁸ Teorías del siglo XIX como la de Ravenstein,⁷⁹ quien basado en parámetros geográficos concibió una tipología de las migraciones, fueron sostén de múltiples estudios a principios del siglo XX (Tabla N° 12). Sin embargo, dicho proceso de conocimiento de mediados del siglo se paralizó hasta la aparición de nuevos enfoques que, lejos de pensar a los migrantes como seres libres, racionales e individuales, los enmarcó dentro de un espectro de múltiples asociaciones hacia elementos del lugar de origen y del lugar de destino.

⁷⁸ De Certeau (1988: 41-42).

⁷⁹ Las leyes de Ravenstein fueron publicadas en su totalidad en el año de 1889 y se resumen en los siguientes apartados: a) Existe una relación entre la migración y la distancia recorrida, de manera que a mayor distancia menor era el volumen de desplazamientos efectuados, por lo que la mayoría eran cortos y sólo en excepciones recorrían distancias mayores hacia algún centro industrial lejano. b) Los movimientos hacia centros industriales se producen por etapas cuando la distancia a recorrer desde el lugar de origen hacia el destino es larga. c) Cada flujo migratorio produce una corriente y una contracorriente compensatoria. d) Visualiza diferencias entre la propensión a migrar en los medios rural y urbano, siendo el medio rural en donde existe una mayor propensión a migrar. e) Las migraciones son fundamentalmente masculinas, y si se da una migración femenina ésta es generalmente hacia destinos cercanos. f) Si se poseen medios de transporte se facilita la movilidad hacia lugares o centros lejanos de trabajo. g) El motivo principal de las migraciones es de orden económico, pues la mejoría de las condiciones de vida el factor principal de expulsión.

Este acercamiento se materializó en la llamada teoría push-pull o factores de expulsión-atracción, la cual sostiene que los hombres dejan de lado su libertad de acción y movimiento en tanto son condicionados por las ventajas que se ofrecen lejos de su lugar de origen (push). Tales enfoques son quizá parte medular de los estudios sobre migración que se realizaron a lo largo del siglo XX sobre distintas y heterogéneas geografías; sin embargo, a finales del siglo los paradigmas cambian, las ideologías se pulverizan y todo se vuelve a otras tonalidades, colores mixtos, pastiches teóricos globales, “locales” y posmodernos. Massey et al. (1993), Blanco (2000) son quienes han realizado un estricto recorrido y ordenamiento de los distintos procesos teóricos por los que ha transitado el estudio de las migraciones internacionales. Blanco (2000), quien no difiere del planteamiento de Massey et al., realiza el siguiente cuadro para sintetizar las teorías migratorias, y contrasta la visión de los anteriores con una clasificación propuesta por Portes y Bach (1985). Massey no agrega (en la categorización que realizó en 1993) ni la teoría del capital social ni la teoría referente al transnacionalismo; Portes y Bach tampoco lo hacen pero sí ponen atención en los nuevos procesos de integración, es decir, la inserción de mundos de vida de los migrantes hacia el interior de las sociedades de destino y expulsión.

Por otro lado, Faist (2000) propone en un texto más actualizado otra tipología de las teorías en torno a los movimientos poblacionales; dicho enfoque divide en tres generaciones los acercamientos teóricos hacia la migración:

a) Primera generación: en ella se engloban las teorías más tradicionales como la llamada push-pull o factores atracción-expulsión, que trata de explicar los orígenes de los flujos migratorios, sin embargo, dicha teoría no da sustento para entender las diferencias en direccionalidad y tamaño de distintos grupos provenientes del mismo origen, llámese país o región.

b) Segunda generación: en ésta el espectro teórico es, por mucho, más amplio, vasto y heterogéneo, pues Faist la analiza partiendo de dos grandes marcos comprensivos; el primero –relacionado con la abrupta llegada del capitalismo y la globalización hacia países o regiones poco desarrolladas refleja, en teorías como la de los sistemas mundiales de Wallerstein, al sistema capitalista como el productor del mercado mundial de bienes y capital, que a su vez fomenta el desarrollo de

Tabla N°12. Principales teorías migratorias: Siglo XIX: Leyes de Ravenstein Segunda mitad del siglo XX

Dimensión	Massey et als. (1993)	Portes y Bach (1985)
Inicio del movimiento migratorio/causas de las migraciones	Economía neoclásica: Macronivel (Todaro) Micronivel (Borjas) Nueva economía (Stark) Teoría del sistema mundial (Wallerstein)	Teoría del mercado de trabajo (Todaro y Borjas) Teoría del mercado dual (Pioré) Teoría de la orientación marxista (Castells y Kosack) Teoría de la interdependencia mundial (Wallerstein)
Perdurabilidad de los movimientos/mantenimiento de los movimientos	Teoría de las redes sociales (Massey) Teoría institucional	Teoría de las redes sociales (Massey) Teoría del proyecto migratorio Teorías del consenso
Funciones de las migraciones	Teoría de la causación acumulativa (Massey)	Teorías del conflicto Teorías del conflicto sostenido
Integración de los inmigrantes	Teoría de los sistemas migratorios (Zlotnik)	Asimilación Melting pot Pluralismo

Fuente: Blanco (2000).

un mercado global de mano de obra y deriva en una serie de migraciones internacionales hacia centros de la economía global, provocando desestabilización en la periferia-sur y, a largo plazo, también en el centro-norte; por otro lado, el segundo marco comprensivo estaría relacionado con la perpetuación, permanencia y reproducción de los flujos poblacionales, siendo la teoría de los sistemas migratorios una forma de explicar el envío y la recepción de migrantes hacia un área central de destino; entonces, haciendo un alto, nos encontramos también ante la irrupción de las llamadas redes sociales, familiares, formales, informales, legales o ilegales.

De acuerdo con Massey (1993), dichas redes sociales estarían perpetuando la migración a través de una serie de factores (conocimiento, financiamiento) que se interrelacionan para bajar costos y riesgos en el tránsito, en la llegada y en el

establecimiento (trabajo, documentos, casa) del migrante en el lugar de destino. Dichas redes sociales son, a la vista de otros teóricos como Portes (1995), la base para la formación de los llamados “enclaves migratorios”.

c) Tercera generación: esta última se relaciona directamente con la etapa por la que pasa el proceso capitalista; la globalización es entonces la insignia de este último entramado teórico llamado transnacionalismo.

Este enfoque teórico ha sido retomado hasta el momento por autores como Portes, Kearney, Durand, Goldring, Pries y Guarnizo, por mencionar sólo algunos; tiene como premisa o sustento el concepto del “espacio social transnacional”, el cual Faist (2000) define como un espacio que busca reconocer las prácticas que conectan los mundos de los migrantes y de los que permanecen en el país de origen. Así, la teoría transnacional es un proceso donde se entrecruzan, a través de las fronteras, múltiples relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y comunicativas sobre las que se mantienen un sin fin de flujos materiales y simbólicos.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, en lo que sigue me centraré en las condiciones para la emigración. Reconoceré los espacios geográficos y humanos en los que se han configurado las estructuras y pertenencias marroquíes, mientras que la asunción de una perspectiva dinámica nos permitirá reconocer el contexto migratorio y sociocultural en la actualidad.

En la segunda parte me centraré en las condiciones de la inmigración, es decir, en el contexto de asentamiento y las relaciones en destino. Y, al mismo tiempo, abordaremos las condiciones en las que se produjo la llegada de los migrantes marroquíes en destino al barrio de Almanjáyar en Granada. Origen y destino se convertirán, de este modo, en un *continuum*.

5.2 Datos geográficos y sociológicos básicos de Marruecos

Marruecos, situado en la parte occidental del Magreb. Sus fronteras son, por mar, el Océano Atlántico en su fachada occidental, y el Estrecho de Gibraltar y el mar Mediterráneo en su cara norte; por tierra, limita con Mauritania al sur y con Argelia al

este. Marruecos tiene una población de 30.853.000 habitantes (Tabla N° 13). Las lenguas del país son árabe, beréber y francés. La mayoría de la población utiliza como lengua de comunicación una variedad dialectal del árabe conocida como “dariya”; pero como en Marruecos una parte importante de la población es de origen beréber, siguen utilizando para comunicarse entre sí cualquiera de las tres variantes de la lengua tamazigh. Es importante resaltar que la historia de Marruecos desde mediados del siglo XIX ha estado ligada al imperialismo europeo, y especialmente en los años que van desde 1912 hasta 1956 en los que Marruecos pasó a ser un protectorado hispano-francés. Durante estos años, aunque en teoría se mantenía la autoridad de los soberanos marroquíes, en la práctica la administración era llevada por franceses y españoles, lo que contribuyó a que las lenguas de estos dos países adquiriesen una gran difusión, especialmente la lengua francesa, cuyo protectorado ocupaba un espacio mayor y más importante económicamente, que hizo que el francés se convirtiera en la lengua de la administración y de la enseñanza, y que, incluso después de 1956, haya seguido siendo lengua de referencia para cualquiera que aspire a ocupar puestos de cierto protagonismo, ya fuera social o económico, en el Marruecos poscolonial. Este contacto de la población marroquí con las lenguas francesas y española ha dejado un poso considerable que sirve para explicar la variedad lingüística que caracteriza a este país y la importancia que en su sistema educativo se concede a las lenguas.

Tabla N°13. Datos socio-geográficos básicos: Marruecos

País (nombre oficial)	Reino de Marruecos
Capital	Rabat
Superficie	172.414 millas ² ;446.550 km ²
Población	30.853.000 (estado en Noviembre 2008)
Población estimada en el año 2050	50.871.553
Moneda	Dirham
Lenguas	Árabe (lengua oficial), varios dialectos de Bereber, Francés (en uso común en comercio, gobierno y diplomacia)
Gobierno	Monarquía constitucional
Densidad hab/km²	69,1 hab./km ²
Crecimiento anual (2005-2010)	1,2 %
Mortalidad infantil (2005-2010)	30,6 por 1.000
Esperanza de Vida (2005-2010)	71,2 años
Población Urbana	58,7 %
Analfabetismo	34,3 % en hombres y 60,4 en mujeres
Escolarización tercer grado	11,3 %
Internet	151,8 por 1.000 hab.
Libros publicados (títulos)	386
PIB total	150.831 millones de US \$
Crecimiento anual (2006)	7,3 %
PIB por habitante	4.956 US \$
Índice de inflación	3,3 %
Gasto en Educación	6,8 % del PIB
Gasto en Defensa	3,8 % del PIB
Deuda externa	16.846 millones de US \$
Servicio de la deuda/Exportación.	16,3 %
Importaciones	23.302 millones de US \$
Exportaciones	12.559 millones de US \$
Principales clientes	UE (63,9%), Francia(21,5%),Asia(17,6%)
Organismos Internacionales	Liga Árabe, UA, BAD, UMA

Fuente: Elaboración propia a partir de: "El Estado del Mundo", Ediciones Akal, (en línea):

<http://www.ikuska.com/Africa/Paises/marruecos.htm> (consulta 22/12/2008)

Mapa N°2: Mapa actual del Reino de Marruecos



Fuente: “El Estado del Mundo”, Ediciones Akal, <http://www.ikuska.com/Africa/Paises/marruecos.htm> .

5.2.1 La sociedad marroquí: religión y lengua

En Marruecos se suele obviar que, como ocurre en España, existe una pluralidad cultural que es preciso entender y respetar, sobre todo porque las relaciones sociales se han caracterizado por sus enfrentamientos con la mayoría arábófona, hasta el punto de ser raras las alianzas matrimoniales entre ellos. Marruecos es un país con una variedad y contraste étnico-cultural aún mayor que España, de manera que ni siquiera la dualidad árabe/beréber resume la gran riqueza cultural de este país. Aunque todos los marroquíes comparten el Islam, la bandera y el rey, se encuentran divididos en decenas de sociedades y culturas diferentes.

Las poblaciones originarias en el Magreb eran pueblos beréberes, que aunque su origen permanece confuso, parece que algunos procedían de África Negra y otros vinieron del Mediterráneo Suroriental. De todas las maneras, se conoce con este nombre a los habitantes que poblaban el país antes de la llegada de los árabes y que han

conservado su identidad lingüística y cultural, aún después de la islamización. El término beréber tiene raíces latinas y es utilizado por los europeos. Los árabes les llaman “Chleuh” y ellos mismos no tienen una palabra fija para designarse como conjunto, sino que se identifican por su grupo lingüístico, “imazigh”, “rifi” o “sussi” (Mimó, 1998).

Estos pueblos fueron conquistados a partir del siglo VII por árabes provenientes de Oriente Medio, que introdujeron la nueva religión proclamada por el profeta Mahoma. La adopción del Islam por los pueblos beréberes fue el resultado de un largo y prolongado proceso ya que aunque las tropas beréberes llevaron el Islam a España ya en el siglo VII, el proceso de islamización no se asentó definitivamente hasta el siglo XIV. La unidad religiosa, que hace a todos los creyentes partícipes en la Umma (Comunidad de creyentes) más allá de lazos étnicos o lingüísticos, ha constituido durante siglos el principal y a veces único elemento de homogeneidades (étnicas, culturales, lingüísticas) entre beréberes y árabes.

Los beréberes representan el 40% de la población de Marruecos y como ya hemos señalado son los descendientes de los primeros habitantes de esta región. Este grupo se divide, a su vez, en tres grandes grupos lingüísticos:

-Los beréberes trashumantes del Atlas Medio y de las partes central y este del Gran Atlas, descendientes de los almorávides saharianos que actualmente habitan en el centro y el Este del país, hablan el *tamazight*.

-Los Tashilhit o shlōhj son los más antiguos habitantes de Marruecos. Habitan las tierras del sur: Alto Atlas, Anti-Atlas y del valle del Sous y hablan el *Tachelhit*, *Tashilhit* o *susi*.

-Los zeneta o rifeños, originarios de las estepas argelinas tienen como lengua el *rifeño*, *chelja* o *tarifit*, propio de las tribus agrícolas y sedentarias del Rif. A este grupo pertenece la gran mayoría de los alumnos que cursan en el IES Cartuja Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2007/2008 de procedencia marroquí. Más adelante profundizaremos en ellos.

Los griegos y romanos fueron los primeros en designar a las poblaciones del Norte de África como beréberes, que era un apelativo descortés ya que los consideraban como extranjeros incultos de la orilla del sur del Mediterráneo. Por tanto, en su origen el nombre “Beréber” tiene un significado muy negativo (Lanfry, 1984), tanto Beréberes como Berbería son términos importados por los conquistadores y años después diferentes autores árabes acogieron estos vocablos para las poblaciones del Norte de África, como hace el historiador Ibn Jaldûn al presentar a las poblaciones autóctonas del Magreb que los árabes encontraban en el transcurso de sus sucesivos avances hacia el oeste africano (siglos VII y XI).

No se trata de una raza beréber o un pueblo beréber, sino que estos pueblos se constituyen como tales en referencia a la lengua, la beréber, con una gran diversidad de dialectos, ya que el beréber sólo existe bajo la forma de dialectos, que los especialistas catalogan en más de 3000 (en el Magreb). La gramática puede considerarse común a todas ellas.

En la revisión que se hace de los dialectos beréberes, se encuentran diferentes transcripciones de los dialectos, esto se debe a las dificultades de latinos y griegos de transcribir sonidos extraños a sus lenguas y además, a la variación según la pronunciación de quienes así se designaban (Lanfry, 1984).

La “berebidad” es ante todo un concepto cultural y difiere del “Berberismo” político que a juicio de los nacionalistas magrebíes sirvió a los intereses franceses (Moatassime, 1992), aunque otros no están muy de acuerdo (Goytisolo, 1997). La cultura beréber no tuvo nunca, en opinión de Moatassime (1992), un papel pasivo y se expresó en una organización familiar y social, espacial y arquitectónica, participando siempre de las interacciones mediterráneas. Así, si algunos intelectuales adoptaron el latín para expresarse, como San Agustín en el siglo V, seguramente lo hicieron para transmitir mejor el mensaje cultural autóctono, a menudo “contestatario” en la lengua dominante por entonces en el Mediterráneo, del mismo modo que los magrebíes de hoy recurren al francés para difundir una producción cultural que no deja de ser magrebí.

Ahora bien, cuando el genio beréber se expresó mejor a escala mediterránea fue con el Islam, a partir del siglo VII, en primer término, con la travesía del Estrecho en

711 en la formidable campaña de Tank ibn Ziyad, que dio nombre a Gibraltar (Djebel Tarik). Más tarde en 789 brindó asilo Idris⁸⁰, descendiente del Profeta que huía de las convulsiones que agitaban regiones más orientales. Por último con las tres grandes dinastías beréberes (almorávides, almohades y benimerines) que, en los siglos XI-XV, dieron al paisaje magrebí su identidad árabe, islámica y mediterránea. Son testimonios de esa cultura los tres minaretes construidos en el XII, en España y en el sur de Marruecos, por el almohade Yacub-El-Mansur: la Giralda de Sevilla, la Koutubia de Marraquesh y la Torre de Hassan de Rabat.

Pero incluso en nuestros días, la “berebidad” sigue expresándose en “Tamazight”, que todavía habla la mitad de población marroquí, pese a la ausencia de apoyo pedagógico. También se expresaba a través de la “iziane”, poesía cantada que durante mucho tiempo fue parte de la resistencia beréber a la penetración colonial en el Rif y en el Atlas. Esta poesía cantada que habla de amor, de amistad y de todas las “cosas de la vida”, sigue presente, por medio de grabaciones, en las casas más refinadas de las grandes aglomeraciones urbanas magrebíes, y gracias a los emigrantes, alcanza una dimensión verdaderamente mediterránea.

Los árabes, que constituyen el 60% de la población, son el grupo más influyente en los ámbitos políticos, culturales y sociales. A su vez están divididos en varios grupos socioculturales dependiendo de sus orígenes o procedencia:

-Árabes de origen beréber, son beréberes arabófonos, forman la gran mayoría del grupo y se localizan en las llanuras Atlánticas y en el Norte del país. Pertenecen a este subgrupo los Chauia, Dukkala, Chiadma, Yebala y Ghomara.

-Árabes puros, son todos aquellos que se atribuyen linajes de procedencia árabe. Forman la elite del país y se encuentran repartidos por todo el territorio, preferentemente en las ciudades, aunque hay grandes zonas de asentamientos árabes en las tierras más fértiles, donde son campesinos sedentarios, en las estepas orientales y en las inmensidades del Sahara, donde nomadean desde hace siglos. Pertenecen a este grupo las familias de El Arab, Yamani, Laraqui, etc...

⁸⁰ Fundador de la primera dinastía de Marruecos en Volúbilis (del beréber útil), antaño símbolo del poderío romano

-Árabes de origen andalusí. Forman la casta más culta y refinada. Han conservado algunas costumbres y rasgos culturales de Al Andalus. Son los descendientes de los musulmanes ibéricos expulsados por los cristianos peninsulares. Este grupo se divide a su vez en tres, teniendo en cuenta la época de su establecimiento en Marruecos y su lugar de procedencia en España:

·Los “andalusiyín” de Fez, los más antiguos, también denominados popularmente “fassies” (considerados judíos sefardíes conversos y por lo tanto detestados por el pueblo).

·Los “gharnatiyín”, procedentes de la expulsión de Granada en 1492, se instalaron en Tetuán, Tánger y Chauen.

·Los morisquiyín, descendientes de los moriscos expulsados por España en los siglos XVI, XVII, estos fueron los últimos en llegar y los que más han preservado las costumbres españolas, conservando apellidos hispanos (Molina, Torres, Bargash, etc.), su música y su arte culinario. La mayoría de ellos viven en Rabat y Salé

La “arabidad” es un concepto esencialmente político, se entiende ante todo como una manera de ser. Según Hart (1976) es el segundo rasgo característico de la cultura magrebí y expresa tanto la especificidad original como la universalidad mediterránea. Se basa ante todo en una expresión escrita muy codificada, el árabe clásico, un sistema educativo ancestral y un contenido cultural y científico universal.

El árabe clásico ha tenido un destino extraordinario al propagarse a partir del siglo VII con el Islam de los desiertos de Arabia a los países vecinos y luego al Magreb. De lengua de nómadas pasa a partir del siglo X a ser una gran lengua de cultura y civilización: Soporte fundamental de la “arabidad”, acompaña a la cultura magrebí en su auge por el mediterráneo y se convierte en lengua principal de la comunicación intermediterránea en todos los ámbitos, comercial, científico y diplomático. Prueba de ello son los numerosos vocablos de origen árabe que se han incorporado a las lenguas latinas.

La cultura árabe literaria es en principio religiosa y la propagación de la religión musulmana en el Magreb fue, y continúa siendo, una de las causas esenciales de la adopción y difusión en dicha área de la lengua árabe literaria. En el histórico encuentro de los árabes y su lengua con los beréberes, estos sufrieron el prestigio del árabe, lengua de los compatriotas del profeta del Islam, lengua de la revelación divina, la lengua del Corán. Precisamente como lengua del Libro se convirtió en la lengua de la primera cultura fundamental. Y es de ella como instrumento y signo de ciencia, que mana la ciencia: Gramática, Comentarios del libro, Tradiciones y Colecciones de “dichos” (hadices) del profeta, Derecho y Jurisprudencia.

5.2.1.1 La religión islámica en Marruecos

Salvo una exigua minoría judía, casi toda la población de Marruecos profesa el Islam sunní, según el rito Maliki, que incluye la veneración a los santos musulmanes (que los son por su obra o por pertenecer a familias descendientes del Profeta). El malikismo da prioridad a la opinión personal y al razonamiento por analogía antes que a los hadices. Caracterizada por su rigorismo la escuela Maliki se extendió por la España musulmana y se enraizó en el Magreb en el siglo XIV.

Dentro de la ortodoxia el Sultán, como descendiente directo del Profeta Mahoma (caso de la dinastía alauita actualmente reinante), es el más relevante de todos los santos, además de detentar el poder político. Lo primero no se pone en duda entre los creyentes, lo segundo debe confirmarse en cada momento y se expresaba (hasta la constitución del estado nacional) en el cobro de impuestos.

Los cinco pilares del Islam son el Credo shahada, la oración obligatoria, la limosna para los pobres, el ayuno y la peregrinación a la Santa Kaaba de La Meca.

El credo musulmán

Se resume en el sencillo testimonio de “no hay más Dios que Alá y Mohammed es el mensajero de Alá”, en donde se pone de manifiesto la unidad de Dios, frente a los numerosos dioses paganos, y el carácter de mensajero del profeta. Este credo es una aceptación de la unidad de Dios y de la profecía y se ha de pronunciar ante dos testigos

para ingresar en la religión. Además de la aceptación de estos dos artículos, se requiere de la creencia en otros más:

Los Ángeles que existían como luz divina antes de la creación de los humanos y después se convirtieron en ángeles. No tienen albedrío y son incapaces de pecar, cumplen las funciones designadas a ellos.

Satanás, que es el único ángel que desobedeció a Dios, cuando en el momento de crear a Adán, Dios pidió a los ángeles postrarse ante Adán y el se negó. Fue expulsado del paraíso, decidido a destruir la humanidad desviándola de Dios al paganismo.

Los libros. La fe musulmana obliga a los musulmanes a aceptar la verdad básica de la Torá judía recibida por Moisés, el Libro de los salmos dado a David y los evangelios dados a Jesús. El Corán reconoce que estos libros son la palabra auténtica de Dios, pero advierten que se han introducido en ellos errores.

El Día del Juicio. Para los musulmanes Dios hará terminar el mundo cuando lo desee, será el Día del Juicio cuando cada persona será interrogada sobre lo que hizo, recompensada o castigada justamente.

La otra vida. El Paraíso musulmán es un estado de éxtasis, paz y tranquilidad en el que los humanos están exentos de preocupaciones terrenales y donde se puede disfrutar de los placeres. El Infierno es un abismo de fuego y está dominado por la tortura de hacer frente a la eternidad sin el conocimiento de Dios y su compasión.

La predestinación. Un musulmán trata de vivir tal y como Dios ordena y acepta su control de todo lo que hace en todos los momentos de su vida. Al mismo tiempo, Dios ha concedido a los hombres el libre albedrío y la capacidad de desobedecerlo si así lo deciden.

La oración

Las oraciones deben ofrecerse cinco veces al día, todos los días, antes de amanecer, al mediodía, inmediatamente después de ponerse el sol, y antes de media noche. La más importante es la sesión de la media tarde. Es preferible, siempre que sea posible, ofrecer las oraciones en la mezquita donde sólo son obligatorias el viernes por la tarde. Para los sunníes, las oraciones en congregaciones están dirigidas por cualquier miembro versado en el Corán, a diferencia de los chiítas en las que el Imán encabeza la oración además de ejercer funciones políticas.

Antes de cada oración, un encargado de la mezquita entona la llamada a la oración desde el punto más alto que suele ser el minarete. La llamada comienza con la frase “Ala es el más grande” y termina con la frase “No hay más Dios que Alá”. Los musulmanes deben realizar una serie de abluciones rituales antes de la oración. Deben eliminar del cuerpo y de la vestimenta toda huella de orina, excrementos, sangre o sustancias impuras como vino, sangre o grasa animal. Han de lavarse los brazos hasta los codos y los pies hasta los tobillos, enjuagarse la boca, lavarse las orejas y pasarse tres veces los dedos mojados por el pelo y la nuca.

La limosna

La limosna para los pobres zakat, no es considerada como caridad, sino que es un derecho de los pobres establecidos por la ley frente a los ricos. Es un impuesto anual sobre el patrimonio y no sobre la renta, no es pagadero salvo que un musulmán haya acumulado algo de capital. La escala de los pagos empieza con un tipo básico de una cuadragésima parte (2,5%) del patrimonio total de cada persona, que comprende sus ahorros, sus joyas y sus tierras.

El Ramadan

Todo musulmán llegado a la pubertad con salud corporal y mental debe ayunar durante el mes del Ramadan, noveno mes del calendario islámico. El ayuno consiste en abstenerse de comer, beber, fumar, tener actividades sexuales desde el primer signo de la aurora hasta la puesta del sol. El Ramadan culmina con la “Noche del Poder”

generalmente el vigésimo séptimo día cuando se conmemora el inicio de la revelación. El Ramadan es un signo de obediencia y sumisión a Dios, un mes de espiritualidad y sacrificio corporal.

El ayuno y la peregrinación a la Santa Kaaba de La Meca

Todos los musulmanes deben tratar de hacer la peregrinación a la Santa Kaaba de La Meca por lo menos una vez en su vida. Para participar en la peregrinación, los musulmanes han de estar cuerdos, no padecer ningún impedimento físico grave y estar en condiciones de mantener a sus familiares mientras ellos hacen el viaje. Las mujeres musulmanas pueden participar en la peregrinación acompañadas por familiares masculinos con quien no podrán casarse.

Los preparativos del peregrinaje empiezan en los últimos días del Ramadan con el proceso de purificación y de consagración física y espiritual llamado ihram. Los peregrinos antes de salir a la Meca se afeitan y cortan el pelo y las uñas, se visten con dos piezas abiertas de paño blanco limpio y llevan sandalias. Una vez en estado de purificación no se les permite quitarse esa vestimenta ritual, ni siquiera para dormir. No pueden llevar prendas con costuras, joyas, ni perfumes. Los hombres no pueden afeitarse o cortarse el pelo y a ningún peregrino se le permite hacer la recolección, cazar animales, organizar su matrimonio ni tener relaciones sexuales, aunque ya esté casado. Una vez en la Meca empiezan los rituales el primer día del mes Dul hiyya, dos meses después del Ramadan, y duran diez días, el último es el más importante del calendario musulmán, conmemora la aceptación de Abraham a sacrificar a su propio hijo Ismael.

Además de los cinco pilares, el musulmán acepta otras obligaciones, la mayor de ellas es **la yihad**, calificada a veces de “sexto pilar” del Islam. Todos los musulmanes deben practicar al yihad en defensa del Islam y de los musulmanes.

5.2.1.2 Lengua árabe-beréber

(Hart, 1976) señala que resulta difícil hacer una diferenciación “étnico-racial” entre árabes y beréberes, debido a que ambos grupos se han mezclado durante trece siglos, perviviendo la diferencia lingüística. Una diferencia importante si tenemos en cuenta que el árabe es lengua oficial, mientras que el beréber ni siquiera se imparte en aquellas zonas berberófonas.

El árabe se constituyó como lengua oficial desde la Constitución en 1962 y aunque en 1960 sólo lo hablaban tres quintas partes de la población, el árabe domina en la justicia, en ciertos sectores del aparato estatal y en todos los niveles de educación. El Beréber pertenece a la rama hamítica de la familia de lenguajes semio-hamítica, a diferencia del árabe que proviene de la rama semítica, por ello, sólo la población bilingüe es capaz de comunicarse con ambos grupos que, de lo contrario, permanecen incomunicados.

El predominio de una lengua no excluye el bilingüismo, especialmente en las ciudades de las zonas berberófonas, donde se asientan los servicios públicos en los que sólo se utiliza el árabe. De igual forma, las escuelas y las mezquitas son órganos difusores del árabe. Hart ha calculado que las tres ramas beréberes que se habla en Marruecos tienen una importante “divergencia cronológica”. El Tamazight y el Tashilhit se habrían separado hace unos 1000 años, el tamazight y el rifeño hace 2000, mientras que la “distancia” entre el rifeño y el Tashilhit sería de 3000 años.

La mayor o menor diferenciación son un indicador del grado de mutua comprensión entre las distintas variantes del beréber. Actualmente las fronteras lingüísticas están difuminadas por un doble proceso: de un lado, las importantes migraciones campo-ciudad han desplazado población berberófona a zonas de dominio del árabe, de otro, la progresiva implantación de la escuela ha generado un proceso de arabización en áreas beréberes, particularmente en sus núcleos urbanos.

Todos los dialectos beréberes son hablas ágrafas: sólo se transmiten y conservan mediante el uso y la tradición oral. No existen estadísticas que permitan cuantificar el número de hablantes de cada una de las variantes. Sólo se sabe que son numerosos y

que la conservación del habla beréber es mayor en las regiones del Rif y el Sous debido a la mayor tendencia endogámica de estos pueblos. Hart destaca el papel de la mujer berberófona, generalmente circunscrito al ámbito doméstico, ha sido fundamental para la conservación y transmisión lingüística (Hart, 1976).

La lengua beréber se trasmite oralmente de generación en generación. Siglos atrás existieron textos escritos en un alfabeto llamado líbico importado probablemente de los fenicios (Mimó, 1998). Los beréberes, para cualquier papeleo, emplean el árabe. También lo usan para cuestiones comerciales, para los números, y en frases de cortesía (saludos, agradecimientos, despedidas), así como en el rezo. Las tribus arabizadas del Rif occidental presentan formas de vida y de organización muy similares a las de los beréberes, distinguiéndose únicamente por el idioma, un dialecto del árabe marroquí con ciertas influencias hispánicas (Mimó, 1998).

Este bilingüismo de hecho asoma dificultosamente a los niveles oficiales, por temor a poner en peligro la unidad del país. Existen varios antecedentes que explican tal prevención. Uno de ellos es la República del Rif, proclamada por Abd el Krim contra los colonialistas españoles pero también contra los intereses del sultán alauita. Por su parte, el Protectorado francés fomentó las divisiones entre árabes y beréberes, difundiendo el estereotipo del beréber leal, trabajador y rudo combatiente, opuesto al del árabe traicionero, indócil y vago (Perrault, 1991). En 1930 se presionó al sultán (luego rey Mohammed V, padre de Hassan II) para que proclamase el dahir (decreto) beréber, que suprimía la enseñanza del árabe lengua del Corán- en las zonas berberófonas y permitía a estos súbditos acudir a tribunales franceses, fuera de la autoridad del sultán. La norma de reconocimiento de las diferencias, fue sentida como maniobra colonial divisionista y encendió la chispa de lo que sería el movimiento nacionalista. Más tarde, en los primeros años, tras la independencia, el poder fue compartido por la familia alauita y el partido Istiqlal, representante de la burguesía urbana fassi (originaria de Fez).

Los rifeños, sintiéndose excluidos, se rebelaron en 1958 contra el gobierno de Istiqlal, aunque sin renunciar al régimen monárquico. Aún así, sufrieron una represión durísima, encabezada por el entonces príncipe heredero, el Rey Hassan II. Estos hechos parecen explicar que exista una mayor prevención hacia los pueblos berberófonos del

Rif (campesinos pobres, con fama de indómitos y aguerridos) que respecto a los del Sous (pequeños comerciantes que han extendido sus redes empresariales por las ciudades más importantes).

Recientemente ha surgido un movimiento cultural que reivindica el reconocimiento constitucional del beréber como lengua nacional, su enseñanza oficial y su utilización en los medios de comunicación. La diversidad aboca a buena parte de la población al bilingüismo: el beréber en la vida cotidiana (y en algunos espacios folklóricos, incluyendo emisiones radiofónicas), el árabe en los espacios públicos, incluida la escuela. En la provincia de Nador es habitual el multilingüismo. Los estudiantes hablan el rifeño (lengua materna), la variante dialectal marroquí del árabe, el árabe literario y el francés (lenguas básicas del sistema escolar), los que alcanzan niveles de secundarios tienen además acceso a una segunda lengua extranjera (habitualmente alemán o inglés). Pero los analfabetos también son multilingües, la experiencia migratoria hace que algunos conozcan el rifeño y el árabe argelino, el francés, el español o el alemán.

La importancia de los lazos económicos con el exterior hace que buena parte de la población tenga como segunda lengua un idioma europeo, antes que el árabe dialectal marroquí. Pero también la población arabófona tiene dificultades dado que el árabe oficial es el clásico- lengua del Estado, de la religión musulmana y de la escuela diferente a la variante dialectal marroquí, utilizada en la vida cotidiana.

A este panorama lingüístico se suma la presencia de las lenguas de las antiguas potencias coloniales: el español y el francés. El primero de ellos no tiene incidencia en los medios oficiales y su uso se ha perdido en gran parte entre la población del antiguo protectorado español, aunque en el habla cotidiana se conservan innumerables vocablos de origen español. El español aunque no se utilice en la vida cotidiana, entre la población marroquí en determinadas zonas existe cierto grado de comprensión debido sobre todo a la memoria histórica, el intercambio comercial y laboral con las ciudades de Ceuta y Melilla, o la recepción de las emisiones de la televisión española, los inmigrantes de vacaciones. En cambio, el francés tiene una presencia crucial: ha sido utilizado en las escuelas para enseñar las disciplinas científicas, es la lengua de las elites urbanas “occidentalizadas” y es hablado correctamente en la alta administración y en el

sector empresarial. De hecho, el desconocimiento del francés es un factor que restringe el acceso a los niveles superiores de la estructura social marroquí. El propio gobierno afirma, a pesar de sus esfuerzos por arabizar el sistema de enseñanza, que el francés es “indispensable para asegurar una enseñanza superior científica y técnica de calidad” (Royaume du Maroc, 2007). Los periódicos de mayor tirada son en francés: Liberation, L’opinion y Le Matin.

Por tanto la sociedad marroquí se enfrenta a un doble proceso de bilingüismo, por un lado el que podríamos llamar “popular” (árabe dialectal/beréber), por otro el escolar (árabe clásico/francés). Ambos confluyen en el caso de los niños de habla beréber que acuden a la escuela, abocándolos a un contexto plurilingüe en el que el idioma materno carece de reconocimiento oficial.

El Rey Hassan II de Marruecos escribió que “el árabe es nuestra lengua, a la vez religiosa y nacional, a la que no podemos renunciar...El francés es una ventana abierta no sólo al mundo occidental, sino también al mundo de la lógica, la razón y la medida” (citado por Moatassime, 1992).

5.3 Una aproximación a la dimensión económica marroquí desde su independencia

Tras su independencia, en la primavera de 1956, Marruecos optó por un modelo de desarrollo en el que el Estado tuvo un importante papel en el sistema económico. De manera similar a Túnez, se nacionalizó el sector minero y el Estado pasó a tener una notable presencia en la industria y los servicios (incluyendo el sector financiero). Sin embargo, tal acción del sector público se concibió allí con carácter transitorio y como un medio para garantizar el desarrollo del capital privado nacional, no como un sistema alternativo al mismo (tal como sucedió en el caso de Argelia). Dicho modelo funcionó, a trancas y barrancas, mientras lo permitieron determinados factores exógenos (como la elevación de los precios de los fosfatos entre 1973 y 1975, que generó unos importantes recursos financieros para el país y propició un amplio programa de gasto público). Ahora bien, a finales de los años setenta y principio de los ochenta, la caída de los precios de los fosfatos (y con ellos de los ingresos por exportación), junto con la elevación del precio de petróleo y de los tipos de interés internacionales, la sequía y la intensificación del conflicto del Sáhara, condujeron a un deterioro progresivo de los

equilibrios económicos básicos de Marruecos (sobre todo, de las cuentas públicas y la balanza comercial) y a un enorme aumento de su deuda externa (Jordán, 1995).

En esas difíciles condiciones, y tras concertar una ayuda financiera y la reestructuración de su deuda con el Banco Mundial, el país se vio obligado a aplicar en 1983 un Programa de Ajuste Estructural, con el fin de reducir los desequilibrios macroeconómicos referidos (internos y externos), liberalizar la economía y conseguir una mayor inserción de la misma en el contexto internacional (El Malki, 1992). Se inicia, pues, un giro importante en el modelo de desarrollo económico de Marruecos mediante una estrategia de reformas que, de manera gradual, tratará de conseguir un mayor juego del mecanismo de mercado en el interior, una atracción de las inversiones extranjeras y una potenciación de las exportaciones industriales. Una estrategia que se planteará asimismo la meta de proceder a la privatización de buena parte de las empresas públicas en diferentes sectores (azucarero, turismo, confección, distribución de hidrocarburos, banca, etc.).

Tabla N°14. Modelos de reforma y ciclos reformistas en Marruecos

CICLO REFORMISTA	MODELO DE REFORMA	PRINCIPIO DE ACCIÓN
Gobierno de Abadía Ibrahim 1958-1960	-Holismo reformista radical -Modelo naseriano	-Fuerte voluntarismo político -Proceso de arriba a abajo
PAE 1983-1993	-Holismo reformista débil -Modelo estándar del FMI	-Voluntarismo político débil -Proceso de arriba a abajo -Equilibrios fundamentales -Precios realistas
Reequilibrio 1993-2010	-Reformismo individualista -Modelo neoliberal	-Iniciativa privada. -Proceso de abajo a arriba -Flexibilidad
Gobierno de alternancia 1998-2002	-Reformismo institucionalista	-Racionalización y moralización -Constructivismo económico y social -Estrategias de interacción

Fuente: El Aoufi (1999)

La Tabla Nº 14 recoge, de forma esquemática, el conjunto de reformas llevadas a cabo desde la independencia en 1956 hasta principios de la década actual. Según puede observarse, el Gobierno de Abdallah Ibrahim representa el inicio de un ciclo de reformas que se ha mantenido hasta la actualidad y que ha adoptado un amplio abanico de formas. En cuanto a las reformas económicas, Marruecos ha enlazado tres períodos de liberalización y cambio. En primer lugar, y tras ciertas vacilaciones, se halla la opción por una economía de mercado, que va unida a ciertas medidas de estabilización monetaria. A continuación, le sigue el Programa de Ajuste Estructural de 1983 a 1993. Y en tercer lugar, a partir de 1993, se pone en marcha un programa de “mise à niveau”, que tiene como horizonte el año 2010 y como objetivo el ajuste de la estructura productiva marroquí ante la culminación del acuerdo de libre comercio con la Unión Europea.

5.4 La religión y el sexo en la educación marroquí

La educación religiosa tiene un papel importante en la educación del niño/a en general. Ella influye en el alma, en el cuerpo y en sus relaciones con los demás. Se trasmite desde muy temprano a los niños y se hace por imitación de los grandes o por un aprendizaje sistemático a partir de los seis y siete años. La educación religiosa del niño está asegurada en un 75% de las familias urbanas y en un 47,5% de las familias rurales⁸¹: los padres pertenecientes a este medio suelen ser analfabetos y no disponen de un conocimiento del dogma del Islam, relegando esta tarea a otras instituciones, especialmente la escuela coránica y la escuela primaria que se ocupan de la educación religiosa de sus hijos/as.

En los niveles socioeconómicos urbanos ricos es más notable la indiferencia o el poco interés manifestado por la educación religiosa. Los padres lo justifican en su experiencia en la escuela coránica y en la transmisión tiránica de sus padres de una religión exagerada. Estos padres no quieren embrutecer a sus hijos/as al hacerles aprender el valor del texto sagrado sin ninguna comprensión ni reflexión sobre su contenido. Para los ricos del medio rural, la educación religiosa representa un medio de acceso al poder y un elemento de dominación sobre la población analfabeta. En suma

⁸¹ Datos facilitados por Belardi, 1991.

los padres garantizan en parte la educación religiosa del niño/a, unos convencidos de su necesidad y otros la consideran como un factor de sumisión.

En la educación sexual, la dificultad de los padres para abordar esta cuestión es grande, socializados en el tabú de la sexualidad, resulta complicado discutir libremente con sus hijos/as sobre todo ciertas prácticas socialmente mal vistas. Más de la mitad de los padres, padres o madres jamás han abordado este tema con sus hijos, y una mayoría de los padres del medio rural (72,5%). Los padres no dan ninguna explicación a sus hijos sobre las diferencias biológicas entre los sexos, el mecanismo de la concepción o sobre el parto. Los hijos ignoran todos estos datos, según ellos, lo aprenden de sus mayores o a través de los cursos de educación religiosa en las escuelas públicas. La observación del medio animal en el medio rural se convierte en el medio de aprendizaje más habitual.

Los padres que discuten abiertamente con sus hijos sobre estas cuestiones son los padres instruidos procedentes del medio urbano, padres que han superado la etapa de sacralizar la sexualidad para hablar de ella como un asunto objetivo y real. De todas formas, hay dos cuestiones que preocupan a los padres y les incita a abordar el asunto con sus hijos. Estas cuestiones son la virginidad para la hija y la homosexualidad para el hijo.

Para las madres, sobre todo las del medio rural, la virginidad de sus hijas se convierte en toda una obsesión. Desde que sus hijas acceden al espacio público, van a buscar agua o leña, la escuela, la hija se halla constantemente vigilada por todos los miembros de su familia. Los juegos con los chicos están prohibidos y la segregación sexual es desde ese momento establecida y asumida.

La creencia de la homosexualidad tiene un carácter notablemente urbano. Son sobre todo las madres de nivel socioeconómico acomodado y medio urbano quienes están preocupadas por esta práctica de los chicos.

No obstante, aunque los padres no hablen con sus hijos sobre sexualidad, eso no excluye que a éstos no les preocupe, pero se abstienen de preguntar. Ellos han asimilado la prohibición antes de conocer el porqué de esta prohibición. Ellos están a la merced de

una educación que reprime toda manifestación sexual o toda referencia al sexo (Belardi, 1991). Por tanto, la educación sexual en el medio familiar no existe, pero en los medios socioeconómicos más desfavorecidos en los que las viviendas se reducen a una única sala en la que duermen todos, hace que los niños aprendan a conocer la existencia de los contactos sexuales a través de observar y oír a sus propios padres.

A continuación, profundizamos en los contenidos y métodos educativos empleados por los padres en el medio familiar, por entender que nos dará una perspectiva importante para nuestra investigación.

5.5 Los rifeños. Sociedad y cultura: el rifeño “carne de cañón” migratoria

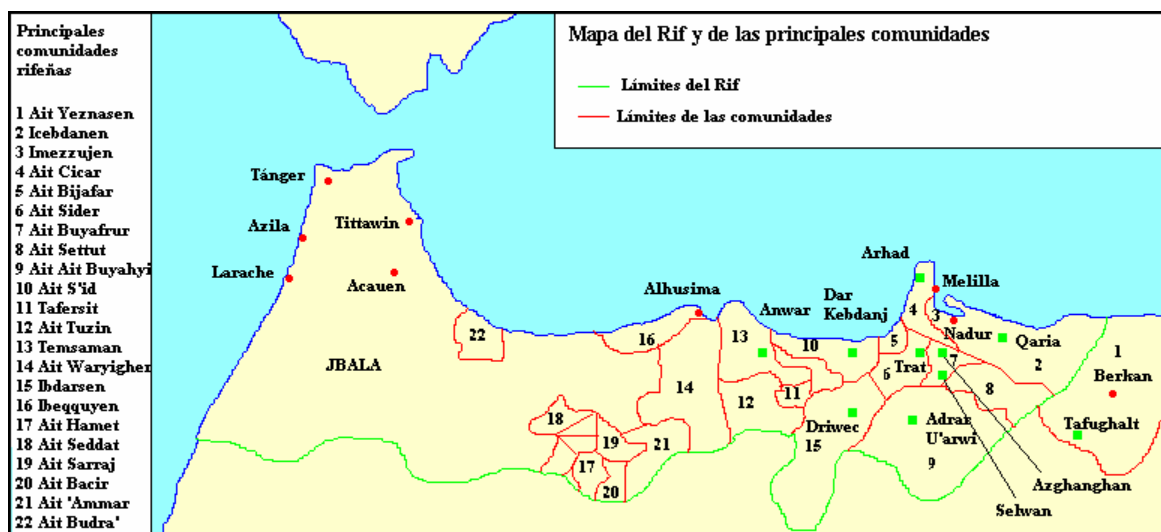
Hay que tener en cuenta que la gran mayoría de la población inmigrante marroquí en Holanda, Bélgica, Alemania y ahora en España proceden de la región del Rif. Según Tilmatine los factores que causan la emigración en esta región son las siguientes:

- a) Condiciones de pauperización económica de la región rifeña.
- b) Estructuras sociales fuertemente tradicionales.
- c) Reagrupamiento de las familias.
- d) Fenómeno de la emigración en cadena.

(Tilmatine, 1999)

A continuación profundizamos en ciertas características que nos hagan entender y conocer más a este colectivo de inmigrantes tan numeroso.

Mapa N°3. Mapa del RIF y de las principales comunidades



Fuente: <http://gomara.wordpress.com/2007/12/04/rif/>

El Rif es una formación montañosa completamente distinta a la del Atlas (Mapa Nº 3). Ocupa la franja norte del país junto al Mediterráneo, con unos 250 Km. de longitud entre Tetuán y Alhucemas. El Rif es la frontera natural entre Europa y África, y con el Sáhara aísla la parte central de Marruecos de Argelia y el resto del Magreb. En el pasado esa situación resultó una barrera importante (los primeros europeos necesitaron tres meses para ir de Al-Hoceima a Melilla) y hoy en día todavía se mantiene por el sentimiento extraordinario de independencia y de xenofobia tradicional que existe entre las tribus (Ellingham y otros, 1992).

Es de origen anterior al resto de cordilleras de Marruecos y su relieve es muy accidentado, con ríos cortos pero muy caudalosos que forman profundos valles. Las principales características climáticas de esta región son que sufren de inviernos fríos, veranos cálidos con abundantes lluvias desde otoño hasta la primavera y el azote del viento de Levante. El pico más alto del Rif es el Tidirín, de 2448 m, situado en el centro de la cordillera. La nieve permanece por encima de los 2000 metros, aunque puede caer a partir de los 1000 metros. El único curso importante es el Lukus, que nace en sus estribaciones occidentales de la Jebala y desemboca en el Atlántico, cerca de Larache.

En la vegetación del Rif son frecuentes los cedros, alcornoques y encinas, además de encontrar pinos, enebros, hiniesta y otros arbustos de carácter mediterráneo. Las plantas del kif en las montañas del Rif crecen salvajes por las laderas pedregosas y dan la impresión de que se extendieran sin límites. El cultivo en sí está legalizado, pero las leyes “vigentes” marroquíes prohíben su venta, su adquisición, o incluso su posesión (Ellingham y otros, 1992).

En cuanto a la fauna, en el Rif además de los diferentes tipos de lagartos y lagartijas, se concentran en las estribaciones del Rif camaleones, ranas y sapos, las tortugas terrestres y de río. Son miles las aves que pueblan Marruecos: águilas, halcones, perdices, cigüeñas, quebrantahuesos, búhos, alondras, etc. Los erizos, conejos, ardillas de roca, mangostas, zorros y liebres aparecen por toda zona de montaña, en los bosques del Rif hay numerosos jabalíes y en la parte más alta han quedado lobos, aunque resulta difícil obtener testimonios de la población local acerca de su presencia porque los árabes usan la misma palabra para designar lobo y chacal (Mimó, 1998).

En el Rif hay poblados a los 2.000 metros. Las viviendas, en general, son de adobe y constan de varias estancias distribuidas alrededor de un patio central. Pueden tener una sola planta o dos, en cuyo caso la de abajo se reserva para los animales. También hay casas de piedras, sobre todo en las zonas altas donde la lluvia y el viento exigirían una reparación frecuente del adobe. Los pueblos aparecen siempre sobre pequeñas colinas o en las laderas de las montañas, dejando el fondo de los valles para el cultivo y evitando exponerse a la crecida de los ríos. El interior de las viviendas es muy austero: algunas alfombras y mantas en el suelo, una mesilla redonda de madera de veinte centímetros de altura, la tetera, cuatro cacharros de cocina, un horno de barro para el pan, una jofaina para lavarse las manos, un fogón pequeño de carbón y una lámpara de petróleo. Aunque en muchas aldeas estos dos últimos se sustituyen por aparatos de gas butano.

Cada fracción de tribu tiene su souk (mercado en árabe), una vez por semana en un punto al que se puede llegar desde cualquiera de las aldeas, en una jornada de mula como máximo. Prácticamente todos los mercados, hoy en día, están comunicados por pistas con alguna población importante de manera que se puede llegar hasta ellos en camión. El comercio es una tarea de los hombres, así como el pastoreo, dejando para las mujeres el cuidado del hogar y bastantes ocupaciones agrícolas. Los niños y, sobre todo las niñas, suelen trabajar en el campo y cuidan de los rebaños. Junto a los mercados, normalmente, hay dispensarios atendidos por enfermeros. No hay médicos. A nivel popular existe una medicina tradicional en la que se mezclan las hierbas curativas con ritos de tipo supersticioso, que se llevan a cabo en nombre de Dios y del profeta Mahoma pero que guardan muy poca relación con la doctrina oficial, siendo de origen anterior a la islamización. Los beréberes, actualmente, son todos musulmanes y practican la religión de forma íntima, con menos apariencia pero con sentimientos más profundos que la mayoría de los marroquíes de las ciudades.

El medio de transporte habitual es la mula. El asno y el caballo también se usan pero mucho menos. Los rifeños cuando les van bien los negocios, lo primero que compran como muestra de opulencia es una mula y si siguen prosperando un Renault de tipo utilitario.

El régimen alimenticio varía según los cultivos que se dan en cada región. En cualquier caso, el plato básico es el tajin o estofado de carne con legumbres, que recibe su nombre de la cazuela de barro con tapa cónica en la que se prepara. En las montañas, todavía se realizan verdaderos tajines con cazuelas de barro y fuego de leña, cosa que resulta cada vez más rara en las ciudades, donde la tradición secular ha sido substituida paulatinamente por la olla exprés de aluminio.

La hospitalidad es la norma fundamental de convivencia. Las visitas a la familia son obligatorias a pesar de las distancias, las dificultades del terreno y las condiciones meteorológicas (Mimó, 1998).

Este grupo beréber es el que mejor y más orgullosamente ha guardado y defendido su peculiaridad social y cultural frente a la penetración de otras culturas extrañas, como la árabe, la francesa o española. Los últimos actos de defensa de su idiosincrasia sociocultural y de su independencia política han sido la guerra del Rif contra los franceses y españoles en los años 20 y la revuelta contra el gobierno centralista y proárabe del recién independizado Reino de Marruecos, a finales de los años 50.

La primera guerra enfrentó al pueblo rifeño en armas contra los ejércitos modernos de Francia y España, duró 15 años, durante los cuales las guerrillas rifeñas pudieron contener el avance del colonialismo europeo y determinó la política interna de nuestro país. Un ataque rifeño a Melilla produjo la Semana Trágica de Barcelona en 1909 y en 1920 en Annuah las tropas de la “República Confederada de las Tribus del Rif” masacró a un ejército español de 60.000 soldados. Este “desastre” dio lugar al descrédito de la Monarquía y del ejército español y a la proclamación de la Dictadura del General Primo de Rivera.

El líder del Rif era Abd Elkrin El Jatabi, cadí y caudillo de los Beni Urriaguel de Al-Hoceima y que a partir de entonces se convirtió en el héroe de todos los pueblos colonizados por los europeos. Este líder político continúa siendo el orgullo y el punto de referencia de todos los rifeños y sobre todo de los miembros de su tribu, que, aunque derrotado por el gobierno de Marruecos independiente, fue capaz de dirigir desde el

destierro otra revuelta contra el propio gobierno marroquí, que tras la independencia intentó arabizar y controlar a los orgullosos y beligerantes rifeños.

Como todos los pueblos beréberes del Magreb, los rifeños todavía conservan su organización tribal original. El Rif está articulado socialmente en un conjunto de tribus (“Ait” en beréber y Kabila en árabe y Beni en beréber) cuyos miembros se consideran descendientes del mismo fundador. La organización tribal, si bien fue respetada y utilizada por las autoridades coloniales del Protectorado Español, tras la independencia en 1956 dejaron de tener una función administrativa y se transformaron en meras referencias geográficas y de pertenencia a unos orígenes simbólicos determinados. La monarquía Alauí, en su proceso de desmovilización social y política del Rif, ha intentado disolver todos los lazos tribales, para evitar cualquier nuevo intento secesionista por parte de los rifeños.

Como las tribus del resto del mundo, las tribus rifeñas se fragmentan en mitades o “arbaa” y estas a su vez se subdividen en clanes y subclanes. Los clanes coinciden con la actual división administrativa de las “Comunas” o municipios, que están presididas por una “caid” o alcalde, mientras que los subclanes, también llamados “djmaa” (mezquita) o “deshar” equivaldrían a nuestras parroquias rurales del norte de España (Galicia y Asturias). La djmaa están compuestas por varias aldeas, llamadas darfiqt o duar que están constituidas por varias familias del mismo linaje (de 100 a 200 miembros), descendientes de un antepasado común, cuya tumba, es el punto de referencia simbólico del territorio y cuyo nombre define al lugar y a sus habitantes (Beni Aisa, Beni Musa, Beni Mohand, etc.) A su vez estas aldeas de linaje amplio están divididas en varias alquerías habitadas por familias extensas (padres, hijos y sus familiares nucleares). Estos caseríos familiares se encuentran dispersos y aislados unos de otros.

Como se puede deducir la sociedad rifeña está sumamente fragmentada y ello es por el resultado de su espíritu independiente e indómito de sus habitantes y de los celos masculinos por sus mujeres (Hart, 1976).

Las tribus rifeñas más importantes son:

- a) *Beni Ammart*: situada en una región montañosa del sudoeste de la provincia. Está dividida en las dos mitades de Iyuúnen, Beni Hasain, Beni'Abba y Yinn Saíd Wa-Ijrif. Pertenece al distrito o Cercle de Targuist.
- b) *Beni Tussin*: situada al este de la provincia, esta tribu es compartida por Al-Hoceima y la provincia de Nador. Se encuentra dividida en las mitades de Beni Yakki, Beni Bir Aziz, Igharbiyen, Beni Taában y Beni Isataf. Su capital distrital es Middar.
- c) *Geznaia*: situada en plena zona montañosa pertenece a la provincia de Taza, se divide en las siguientes mitades: Beni Aru Aisa, Beni Yunis, Beni Mohand, Beni Ishabiyen, Yebarna, Imdurar y Beni Asin. Sus centros administrativos son Aknul y Bured.
- d) *Targuist*: los de esta tribu se sitúan al sudoeste de la provincia de Al-Hoceima, en la zona montañosa de Ketama. Son beréberes algo arabizados, perteneciente a otro grupo beréber diferente a los demás rifeños, que hablan un dialecto parecido a los beréberes de Atlas Central.
- e) *Beni Urriaguel*: es la tribu más grande e importante del Rif y a la que le cabe el orgullo de tener entre sus miembros al caudillo Abdel krim, cuyos antepasados fueron tradicionalmente los cadíes (jueces coránicos) y jefes políticos. Esta tribu es reconocida por las demás como la más prestigiosa y carismática de la región, y sus miembros presumen orgullosamente de su filiación. Al mismo tiempo es la tribu más compleja y más fraccionada de todo el Rif, dividiéndose en cinco grandes aarba (mitades): Los Beni Yussif wa Ari, los Beni Hadifa, los Ait Abdallah, los Beni Bu Ayyash y los Imradem: subdividiéndose éstos a su vez en varios clanes y subclanes (Hart, 1976).

La fragmentación excesiva del territorio rifeño como resultado de una sociedad competitiva, en la que las fracciones tribales, los clanes y los linajes han venido compitiendo y luchando entre sí por el territorio, el agua, los excedentes agrícolas, el ganado o las mujeres, lo que ha dado lugar a un hábitat diseminado en pequeños núcleos familiares, aislados unos de otros por la distancia de las chumberas y altos muros de piedra. Este enfrentamiento tradicional queda también reflejado en los descalificativos que adjudican entre tribus, clanes y subclanes.

5.6 Evolución del sistema educativo marroquí desde su independencia

Tras la independencia, Marruecos vivió un clima de inestabilidad política que generó cambios continuos en la orientación del sistema educativo. Los objetivos educativos que han dirigido la política educativa durante estos años son los siguientes (Zouggari: 1997):

A. Arabización del sistema educativo marroquí

La pretensión era arabizar los programas escolares, convirtiendo el árabe en el instrumento para todos los niveles y en todas las disciplinas, sin eliminar el francés, debido a la falta de condiciones para ello y a querer convertir Marruecos en puente entre dos culturas. Por ello el francés era obligatorio desde 3º de Primaria y se mantuvo como lengua para la enseñanza de las disciplinas técnicas y científicas. La implantación del bilingüismo (árabe-francés) choca con el plurilingüismo oral (árabe-francés-beréber) y plantea numerosas dificultades pedagógicas, sociales y mucha controversia política. El sistema bilingüe fracasa, ya que había niños que no llegaban a seguir el curso en ninguna lengua, ni en francés, ni en árabe, lo que da lugar a un importante abandono escolar, la mayoría procedentes de familias modestas.

B. Unificación del sistema educativo

Se trataba de crear una escuela única para eliminar la yuxtaposición pedagógica de los diferentes sistemas de enseñanza y la separación entre escuela tradicional y moderna que dificultaba la formación cívica y ciudadana homogénea. Se trataba de unificar estructuras, manuales, programas, combinando la modernización de la enseñanza tradicional y la islamización-arabización de la enseñanza moderna.

C. Nacionalización del personal docente

Este objetivo persigue la sustitución de los enseñantes de Primaria y Secundaria extranjeros y/o misioneros por profesorado Marroquí. En el Primer Plan de Desarrollo se optó por una arabización prudente y aunque la marroquización del profesorado avanzó lentamente, ante la demanda de profesorado y al carecer de centros de formación

pedagógica el ministerio llamó a maestros no formados para enseñar lo que provocó una “msdistion”⁸² de la escuela y el uso de una pedagogía repetitiva de la louha (Akesbi, 1998). De 1957 a 1971 reclutaron cómo maestros a alumnos de 4º de Secundaria, entre 1972 y 1980 a los que cursaban el último año de Secundaria, entre 1980 y 1986 a Bachilleratos y a partir de 1987 se exige una licenciatura o al menos dos años de universidad.

D. Generalización de la escolarización primaria

Se trataba de extender la escolaridad a todos los niños en edad escolar. Aunque en los primeros años de independencia se produjo un importante crecimiento cuantitativo del alumnado, debido a la iniciativa institucional y a las expectativas populares, este aumento no alcanzaba aún la mitad de la población en edad escolar. El aumento de profesorado e instalaciones no fue el suficiente para cubrir el aumento de escolarización lo que generó masificación en las aulas, un déficit crónico de equipamientos (escuelas, aulas, material escolar) y de profesorado cualificado.

Las dificultades para la implantación del sistema educativo. Siguiendo a (Zougari: 1997). Los primeros seis años desde la independencia se caracterizaron por la instauración del sistema inspirado alrededor de los cuatro principios que se llevaban a la práctica más o menos mediante los Planes de educación. El primer Plan de Desarrollo de 1960-1964 perseguía la formación profesional y la escolarización masiva como medio de formar cuadros y técnicos marroquíes a fin de no depender de los franceses. Inicialmente se optó por continuar con la estructura del Sistema educativo heredada del antiguo régimen colonial.

El siguiente periodo de 1964-1972 se caracterizó por una gran inestabilidad política, recortes en el gasto público destinado a Educación y una reducción de los objetivos educativos, que se redujeron a limitar el número de nuevos alumnos y mejorar la eficacia interna del sistema. Lo primero se consiguió con cierta facilidad en el nivel primario mediante la suspensión de la construcción de escuelas, aplicación rígida de la edad de entrada a la escuela a los 7 años, admisión de repetidores sólo cuando hubiera

⁸² La msids es la escuela coránica donde se impartía la enseñanza primaria original, repetir, copiar y aprender las suras del Corán.

vacantes debido al abandonos, pero fue imposible en el nivel secundario debido a la llegada, en el curso 1965-66, de los niños que iniciaron su escolarización en 1958-59. Como consecuencia de esta política la tasa de escolaridad de los niños de 7 años disminuyó desde el 55% de 1963 hasta un 44,7% en 1970, los recursos económicos de la enseñanza primaria decrecían mientras que los de Secundaria y Superior aumentaban, se mantiene elevado el índice de fracaso escolar (37%) y la población rural sigue rechazando la escolarización de sus hijos.

En 1964 se completó la arabización de la enseñanza de las matemáticas en la etapa media de la escuela primaria, pero se seguían manteniendo 10 horas semanales de francés. En 1970 se decidió comenzar la arabización de historia, geografía y filosofía en la enseñanza secundaria.

La marroquización del profesorado de primario se completó en 1967 y avanzó más lentamente en el nivel secundario (los profesores marroquíes pasaron del 46% al 55% entre 1967 y 1972). El gasto público creció lentamente entre 1964-72, la parte destinada al nivel primario decreció mientras aumentaba la dedicada a la enseñanza universitaria y, sobre todo, a la enseñanza secundaria. Había un importante índice de fracaso escolar (37%), repartido entre repetidores (25%) y abandonos (12%) en los primeros cursos de la escuela primaria.

El subperíodo 1973-77 se caracterizó por una lenta normalización política, acompañada de una coyuntura económica favorable, que no impidió un importante endeudamiento externo. En cambio, desde 1978 la normalización política es mayor pero comienza una coyuntura recesiva (política de austeridad en 1978, programa de ajuste en 1983), marcada por la crisis social, la guerra del Sáhara y la agitación ciudadana estudiantil (huelgas obreras en 1978-79, conflictos universitarios en 1980, revueltas populares de Casablanca en 1981 y en la zona del Norte en 1984)

El plan 1973-77 se caracterizó por una vuelta a los objetivos de escolarización primaria masiva, incremento de la capacidad del sistema secundario y mejora en la formación de profesores. Se creó un servicio de educación preescolar y unas directrices para las escuelas coránicas, aunque el Estado no se encargaba plenamente de estas escuelas.

El plan de 1978-80 introdujo el principio de defensa de la autenticidad en el sistema público de enseñanza, cómo formula para contentar a los sectores “tradicionalistas”, lo que supuso impulsar la enseñanza de la religión y la historia de la civilización islámica en las escuelas. En estos años por primera vez progresó la escolarización femenina y la del medio rural, la tasa de escolarización pasó del 42% (1973-74) al 65% (29% en el medio rural, 67% en ciudades, 1980). A partir de 1978 se volvió a una tendencia restrictiva para limitar los gastos estatales en educación.

En el curso 1982-83 se completó la arabización de la enseñanza de cálculo en el nivel primario. Se prohibió que los niños permanecieran en ella más de 7 años o una vez cumplidos los 15. Se puso en marcha un programa para estudiar la arabización de las materias científicas hasta el nivel secundario.

El plan de ajuste neoliberal plasmado a partir de 1983 implicó un recorte del gasto público y un deterioro de las condiciones de vida de las clases populares. Ambas circunstancias incidieron directamente sobre la escolarización: reduciendo la oferta (menos plazas) y restringiendo la demanda (más niños a trabajar o a la calle). El número de nuevos inscritos descendió en 1983 y 1984, y creció lentamente el resto del periodo. La eficacia del sistema siguió siendo baja: el 65% de los matriculados no acababa los estudios primarios, y el 79% repetía al menos un curso, sólo el 33% de los que acababan el primer nivel accedían a la enseñanza secundaria. En estos años comenzó a desarrollarse la formación profesional, progresó la marroquinización del profesorado (el 97% en secundaria en 1985-86) y la arabización de la enseñanza (que sólo se completaría en secundaria en 1990).

Por su parte el Banco Mundial jugó un rol decisivo en la nueva política educativa. La reforma de la enseñanza se lanzó sobre la consideración financiera y de mejora del rendimiento de la despesa educativa. En efecto es un componente de un programa más amplio a largo plazo de ajuste económico (PAS: Programa de Ajuste Estructural) propuesto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Los objetivos básicos de la reforma de 1985 fueron los siguientes:

- Desarrollo de la educación primaria y freno a la expansión de los ciclos secundario y superior (que se presentó como una “democratización” del sistema, en favor de la educación de base).

- Reducción de los gastos en educación.
- Mejora de la eficacia interna (reducción del fracaso escolar) y de la calidad de la enseñanza.
- Mejora de la eficacia externa mediante una orientación masiva hacia la formación profesional.

A partir de la Reforma se introdujo gradualmente una Educación Preescolar (4-6 años) que se imparte en escuelas privadas modernas o en las escuelas coránicas, la Enseñanza Fundamental obligatoria (7-15 años) de nueve años de duración, y la enseñanza Secundaria (16-19) que en 1987 se reformo.

5.7 Actual sistema educativo del Reino de Marruecos: “Hoja de ruta” para la implantación del decenio nacional de la educación 2000-2010

A lo largo de los últimos 10 años, Marruecos se ha propuesto como prioridad política la reforma del sistema educativo. Los cambios más profundos se han llevado a cabo a partir del año 2000 con la implantación de la nueva ley de educación, “Charte Nationale d’Éducation et de Formation”⁸³ (en adelante, Carta Nacional de Educación y Formación), aplicada experimentalmente a finales de los años 90.

La reforma seguirá el siguiente calendario:

El decenio 2000-2010 está considerado como el decenio nacional de la educación y de la formación. Se esperaba que en el presente curso diera comienzo la entrada en los colegios a partir de los seis años, aunque esto se ha aplazado.

- A partir del 2006 se generalizará la Educación Preescolar.
- A partir del 2002 se generalizará la Enseñanza Obligatoria.

⁸³ La Charte (Ministère de l’Education Nationale). Rabat.

-A partir del 2004 se generalizará la Enseñanza no obligatoria (baccalauréat)

-A partir del 2010 se generalizará la Universidad.

La religión impregna el sistema educativo. “La Carta” está basada en la ley islámica asentándose sobre tres pilares fundamentales:

- La fe en Dios.

- El amor a la patria.

- El respeto a la monarquía constitucional.

Los objetivos básicos de la reforma son:

a) Lucha contra el analfabetismo. En la actualidad hay una alta tasa de analfabetismo

b) Mejora de la calidad de la enseñanza.

c) Lucha contra las desigualdades según el medio y el sexo.

d) Desarrollo de la enseñanza privada.

Depende del Ministerio marroquí de Educación Nacional, que es quien organiza y desarrolla la enseñanza pública de tipo general y técnico. Entre sus principales competencias están:

- Elaboración de programas y métodos de enseñanza.

- Concibe los manuales escolares.

- Se encarga de la formación del personal docente.

Con respecto a las Competencias y tipos de centros (Tabla N°15), en el ámbito que nos ocupa, Marruecos está dividido en 16 Academias Regionales de Educación y de Formación que corresponden a las regiones administrativas del país. El sistema educativo marroquí está organizado en dos sectores: público y privado. La enseñanza escolar pública acoge al 95'2% de alumnos escolarizados. El sector escolar privado está formado básicamente por instituciones nacionales y por algunos centros pertenecientes a servicios culturales extranjeros, mayoritariamente franceses, aunque también hay que incluir los diez centros españoles repartidos por el territorio marroquí: Casablanca, Rabat, Larache, Tánger (2), Tetuán (3), Alhucemas y Nador.

Tabla N°15. Porcentaje de alumnos escolarizados por etapas en Centros Públicos y Privados en Marruecos

	PÚBLICO	PRIVADO
Primaria	78%	79%
Secundaria Colegial	20%	10%
Secundaria De Calificación	10%	11%

Fuente: Elaboración Propia, a partir de los datos www.cadizayto.es/interreg/marruecos/educacionma.htm

5.7.1 Obligatoriedad y etapas del sistema educativo

La enseñanza obligatoria comienza a los 6 años y llega hasta los 15 años de edad. El sistema educativo marroquí se estructura en los siguientes niveles educativos:

a) El primer nivel corresponde a la enseñanza primaria y está formado por la escuela pre-escolar y la escuela primaria.

b) El segundo nivel se identifica con la enseñanza secundaria que comprende la enseñanza secundaria colegial y la enseñanza secundaria de calificación.

c) El tercer nivel corresponde a la enseñanza superior y comprende la enseñanza universitaria, la enseñanza en los institutos especializados y escuelas superiores así como los estudios superiores islámicos y las ramas de la llamada formación corta que

preparan a los técnicos especializados y a los cuadros de maestría (“cadres de maîtrise”).

La enseñanza pre-escolar

Esta etapa, que no es obligatoria, va dirigida a alumnos de edades comprendidas entre 4 y 6 años, y dura dos cursos escolares.

La enseñanza primaria

La enseñanza primaria, que da comienzo a la enseñanza obligatoria, está dirigida a alumnos de entre 6 y 12 años y se estructura en dos ciclos, el primer ciclo, de dos años de duración y el segundo ciclo de cuatro años de duración. Al final de la enseñanza primaria los alumnos reciben un Certificado de Estudios Primarios.

La enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria, que va dirigida a alumnos de edades comprendidas entre 12 y 18 años, se estructura en dos ciclos:

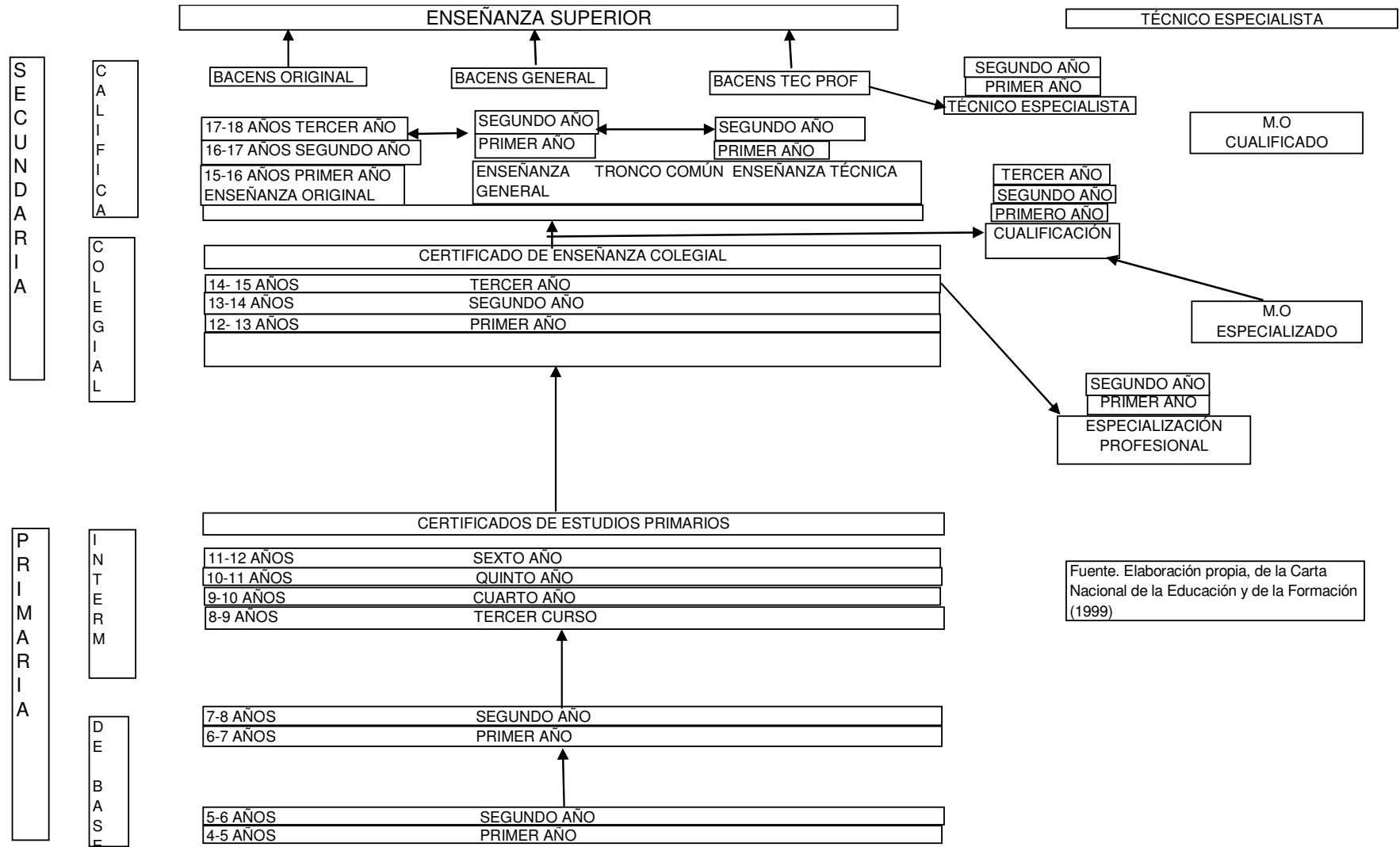
a) El ciclo colegial que tiene una duración de tres cursos, y se imparte en los colegios, y excepcionalmente en los institutos. Al final de la enseñanza colegial los alumnos reciben un certificado llamado “Brevet d’ Enseignement Collégial” (BEC). Este diploma permite seguir los estudios de secundaria de calificación o bien optar por una especialización profesional.

b) El ciclo de calificación incluye la formación profesional y el bachillerato. El ciclo de formación profesional dura dos cursos y al finalizarlo se obtiene un diploma de formación profesional (DQP). El bachillerato se compone de 3 cursos. El primero de ellos es común, y en los dos cursos siguientes los alumnos pueden optar por cursar el bachillerato de la rama general o el de la rama tecnológica y profesional. Al finalizar el bachillerato general los alumnos reciben un diploma de bachillerato de enseñanza general (BEG) que da acceso a la enseñanza superior.

Al finalizar el bachillerato de la rama tecnológica y profesional, los alumnos reciben un diploma de bachillerato de enseñanza tecnológica y profesional (BETP) que da acceso a la enseñanza superior o a la vida laboral.

En Marruecos, existe además y de forma paralela, la llamada Enseñanza Original. Ésta cuenta con un componente importante de materias dedicadas al estudio del Islam y de la lengua árabe, y tiene como objetivo preservar la vida espiritual y la afirmación de la identidad cultural marroquí. Esta enseñanza abarca todos los niveles educativos, desde Pre-escolar hasta finalizar el Bachillerato, incluso su continuación en el tercer ciclo de estudios superiores o universitarios.

LA NUEVA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUI



5.8 Principales diferencias VS semejanzas entre los sistemas educativos español y marroquíes

ESPAÑA

MARRUECOS⁸⁴

Comienzo de la escolaridad obligatoria:

A los seis años	A los seis años
-----------------	-----------------

Etapas:

Dos ciclos de 3 años en E. Infantil	Dos ciclos de 2 años: Guarderías o Jardines de Infancia (de 2 a 6 años). Escuelas coránicas (de 4 a 6-7 años).
Hay diez cursos de enseñanza obligatoria. E. Primaria (6) E. Secundaria (4)	Hay nueve cursos de enseñanza obligatoria. E. Fundamental (9)
Hay 2 cursos para la enseñanza no obligatoria (Bachiller)	Hay 3 cursos para la enseñanza no obligatoria (Baccalauréat).

Modalidades de Bachillerato:

<u>Cuatro</u> : Artes Ciencias de la Naturaleza y la Salud. Humanidades y Ciencias Sociales. Tecnología	<u>Dos</u> : Bachillerato General : Letras modernas (letras e idiomas). Ciencias (Matemáticas y Experimentales) Bachillerato Técnico.
---	---

Enseñanzas de Régimen Especial:

Enseñanzas artísticas. Enseñanza de Idiomas.	Enseñanza original.
---	---------------------

Sigue en la página siguiente

⁸⁴ Elaboración propia a partir del: Projet de Charte Nationale d'Education et de Formation (1999) Royaume du Maroc Comisión Spéciale Education Formation.

Enseñanzas de Idiomas:

<p>El primer idioma se estudia en 3º de E.P. (inglés).</p> <p>El 2º idioma (a los 12 años), a partir de 1º de la ESO (Francés).</p>	<p>El 1º idioma igual que en España, en 3º de E. Fundamental Obligatoria (Francés).</p> <p>El 2º idioma en 1º de Bachiller (español, inglés, alemán y desde el curso 93-94 (italiano). A los 16 años.</p>
---	---

Promoción:

<p>La promoción de una etapa a otra es automática. El alumno tan solo puede repetir un año al final de uno de los ciclos de E. Primaria, al final del 1º Ciclo de la ESO, o incluso uno de los dos cursos del 2º Ciclo de la ESO.</p> <p>Al superar los objetivos de la ESO, se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria que permite el acceso al bachiller y la F.P. de grado medio.</p> <p>La decisión de promoción la toma el Tutor.</p>	<p>Para promocionar de un ciclo a otro el alumno tiene que superar unos exámenes externos. Si los supera, al final del primer ciclo obtiene el certificado de estudios primarios y al final del segundo Ciclo obtiene el Brevet d'enseignement Collegial, que permite el acceso a la enseñanza Secundaria o a la F.P.</p>
--	---

Principales semejanzas:

Si analizamos la “Charte” (Ley de la reforma educativa marroquí), observamos una gran similitud con el sistema educativo español derivado de la LOGSE.

- Estructura muy parecida en ciclos o etapas.
- Introducción a partir de tercer curso de E. Obligatoria de lenguas extranjeras.
- Implicación de la familia en la educación de sus hijos.
- El alumno como centro de la acción educativa.
- Metodología basada en la enseñanza activa.

-**La enseñanza preescolar** no es obligatoria en ninguno de los dos sistemas educativos, aunque hay que señalar que en España en las edades de los 4-5 años está escolarizado el 100% de los alumnos y que en los tres años se llega casi al mismo porcentaje.

-Al finalizar la **Enseñanza Obligatoria**, en ambos países se establece la primera orientación según sus deseos y aptitudes hacia Bachillerato o la F.P.

-Al finalizar la **Enseñanza Secundaria** se obtiene el título de Bachillerato (Baccalauréat), que permite el acceso a la Universidad o a estudios de F.P. especializados, en España se denominan ciclos formativos de grado superior.

5.8.1 La enseñanza del español en el sistema educativo marroquí⁸⁵

El sistema educativo Marroquí está muy enfocado a la enseñanza de las lenguas.

-A partir de 1º de E.P. se enseña la lengua árabe tradicional, diferente a la dialectal que es la que se emplea habitualmente en casa.

-A partir de 3º de E.P. comienza la enseñanza de la lengua francesa como obligatoria (Centros públicos). En los privados se estudia desde Primero.

-En Bachillerato se estudia la tercera lengua (inglés, español, alemán y desde el curso 94-95 italiano). Estudian español el 8% de los alumnos de bachiller y la imparten más de 500 profesores. Es una cifra elevada si la comparamos con otros idiomas, exceptuando el inglés que lo estudian un 88% de alumnos.

Hay cinco facultades donde se estudia la licenciatura de español (filología Hispánica) dependientes de la Universidad Marroquí, entre ellas Tetuán, Fez, Rabat, Casablanca y Tánger... En ellas hay 5000 alumnos matriculados. Cada año hay un número mayor de estudiantes que desea aprender español, con un incremento anual superior al diez por ciento anual en los últimos tres años.

⁸⁵ Datos obtenidos a partir (en línea): www.cadizayto.es/interreg/marruecos/educacionma.htm (consulta 06/12/08)

Los Institutos Cervantes tienen una importantísima labor en lo que supone la proyección de la lengua y cultura española. No existe en Marruecos el equivalente a la Escuela Oficial de Idiomas española. Los estudios de idiomas se llevan a cabo en academias particulares.

Capítulo VI.
LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA:
MARROQUÍES EN GRANADA

6.1 La ciudad de Granada y la inmigración

Hace catorce años, en 1995, Granada (España) fue declarada “Ciudad Refugio”, y así quedó incluida en una red de ciudades destinadas a acoger inmigrantes, exiliados, refugiados deportados, apátridas, desplazados, etc., y se hizo un llamamiento a los ciudadanos y ciudadanas de Granada y a las distintas instituciones públicas y privadas para que se sumaran a este acuerdo y se comprometieran también en la promoción y desarrollo del mismo, con el fin de garantizar el costo económico que el referido compromiso iba a reportar (Jiménez, 1997).

En noviembre de 1995 se puso en marcha en la ciudad de Granada el Proyecto de la Comisión Europea: *Ciudades contra el racismo. “Granada, ciudad integradora”*. En el Informe Final (diciembre 1995-noviembre 1996) se proporcionaba un conjunto de alternativas y medidas para evitar las actitudes y los comportamientos racistas, y se proponía que Granada fuera la segunda Ciudad Refugio de España; Valladolid en España ha sido la primera en realizar esta propuesta (Derrida, 1996).

¿Qué sucede en la ciudad de Granada para que se produzcan estos dos acontecimientos históricos? Granada fue desde los años que van desde 1995 al 1997 uno de los treinta “Laboratorios Sociales” que la Comisión Europea estableció en toda la Unión Europea, para conocer, estudiar y diagnosticar el racismo y la xenofobia. ¿Por qué Granada? Porque Granada es uno de los mejores “laboratorios sociales y culturales” de la Unión Europea, ya que es la ciudad ideal para poder efectuar este tipo de estudios, análisis y diagnósticos sobre conflictos raciales, esencialmente por las siguientes condiciones:

- a) Ocupa uno de los últimos lugares de España en Renta per cápita desde 1960. Siendo la última provincia en Renta per cápita en 2001, según el informe del BBVA
- b) Es la primera provincia de España con una fuerte presencia de gitanos (5,6% de la población), quienes tienen verdaderos problemas de integración.
- c) Es una de las ciudades de España con más problemas en cuanto a ciudadanos de otros países: magrebíes, senegaleses, argelinos, pakistaníes, etc., por la sensación que provoca tener el tercer mundo a domicilio.
- d) En la Universidad de Granada estudian hoy más de 1.500 estudiantes procedentes del norte de África, aproximadamente más del 80% de los que estudian en España

6.1.1 Extranjeros y marroquíes en la ciudad de la Alhambra

Una de las principales características de la población inmigrante en la ciudad de Granada es su gran diversidad. Si bien Granada ha sido tradicionalmente un ciudad de acogida para numerosa población procedente del Magreb, que elegían la ciudad para cursar estudios superiores debido sin duda al atractivo a la tradición universitaria, actualmente el abanico de procedencia es mucho mayor, lo que colocaría a Granada en situación similar a los contextos europeo y español. La actualidad del fenómeno migratorio en Granada queda evidenciada por el hecho de que dos de cada tres inmigrantes lleva residiendo en nuestra ciudad menos de tres años. Desde el punto de vista socio-espacial, no podemos hablar todavía en el caso de Granada de la generación de guetos a gran escala, aunque se puede observar una cierta tendencia a una aglomeración espacial de sudamericanos en el Zaidín, de asiáticos en la zona Centro, de marroquíes en la zona Norte.

A continuación ofrecemos un estudio gráfico sobre la evolución de la inmigración en la ciudad de Granada.

Tabla N°16. Población residente en la provincia de Granada y en Granada capital, según procedencia. Año 2005.

	GRANADA PROVINCIA	GRANADA CAPITAL
TOTAL	36.318	10.874
EUROPA	14.906	2.057
UNIÓN EUROPEA	9.387	1.323
AFRICA	7.756	3.719
Marruecos	6.235	2.594
AMERICA	12.387	4.277
Argentina	3.492	943
Ecuador	2.648	1.059
ASIA	1.233	812
China	590	379
OCEANIA	36	9

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INE

Observando la Tabla N°16, lo primero que hay que reseñar es la abultada cifra de población de la Unión Europea residente en la provincia de Granada, población que se asienta fundamentalmente en las zonas costeras y a los que no podemos considerar inmigrantes en un sentido estricto, sino extranjeros, e incluso de extranjería atenuada puesto que al pertenecer a la Unión Europea cuentan con un estatus social, político y económico bien diferente con respecto a los extracomunitarios y, más aún, con respecto a los inmigrantes que escapan de su país de origen por causas económicas, laborales o políticas.

En segundo lugar, hay que destacar el mayor número de inmigrantes (sea cual sea el país de origen) en la provincia que en la capital, lo que nos indica que se están empadronando fundamentalmente fuera del municipio granadino. Esto es importante porque nuestra capital sigue perdiendo población, pérdida que hubiera sido muy superior si no contásemos con la población inmigrante (Tabla N°17).

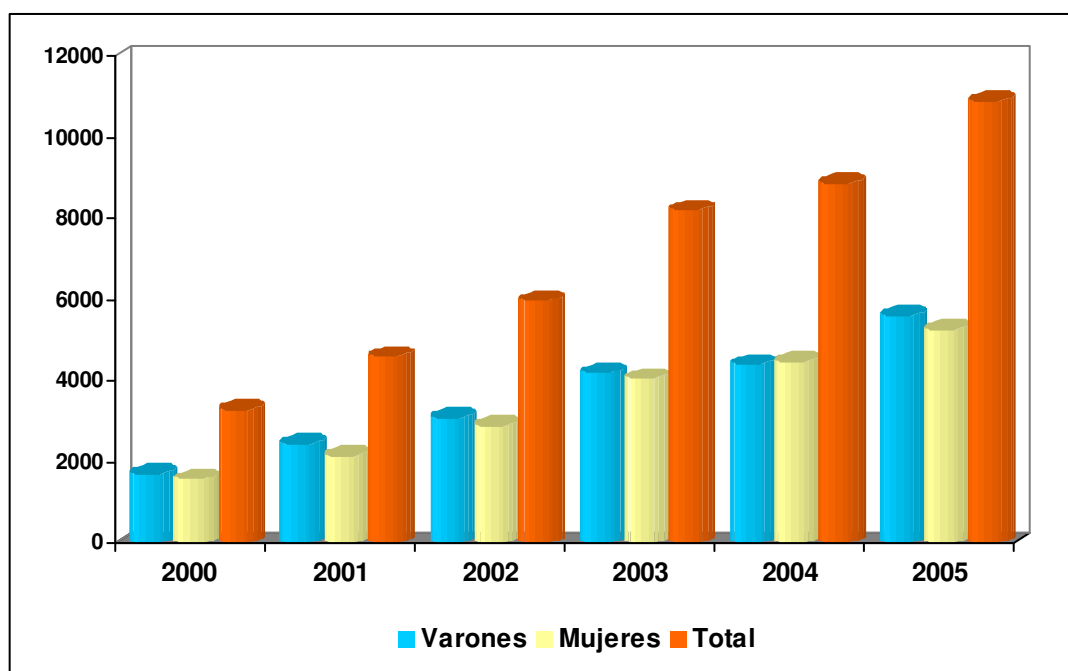
Tabla N°17. Población total de la ciudad de Granada y proporción de población extranjera según sexo. Años 2000-2005.

Años	Población Total			Población Extranjera			%Extranjeros Sobre Población Total		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
2000	113.780	130.706	244.846	1.726	1.582	3.298	1.51	1.21	1.34
2001	113.274	130.067	243.341	2.442	2.152	4.595	2.15	1.65	1.88
2002	111.774	128.748	240.522	3.097	2.877	5.975	2.77	2.23	2.48
2003	110.417	127.246	237.663	4.146	4.056	8.202	3.75	3.18	3.45
2004	110.593	127.699	238.292	4.398	4.477	8.875	3.97	3.50	3.72
2005	110.041	126.941	236.982	5.606	5.268	10.874	5.09	4.14	4.58

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Las cifras nos indican que entre 2000 y 2005, la población inmigrante ha experimentado un crecimiento continuado para ambos sexos. No obstante, el incremento de mujeres parece haber experimentado una mayor subida con respecto a los varones hasta casi igualarse en 2005 (Gráfico N°28). Hay que señalar, sin embargo, que este incremento en el caso de las mujeres puede obedecer al hecho de que son más proclives a empadronarse.

Gráfico N°28. Evolución del número de extranjeros empadronados en Granada. Años 2000-2005.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

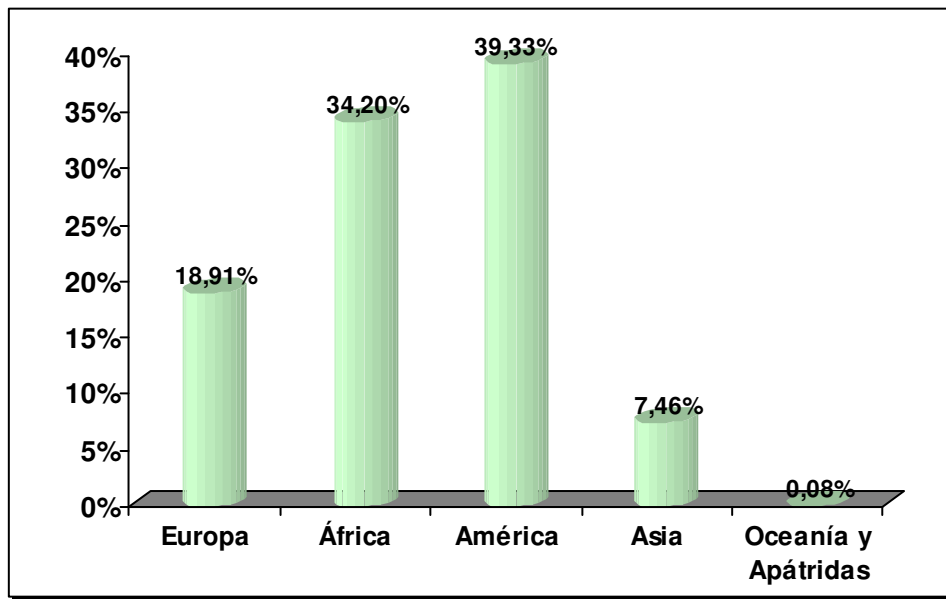
Tabla N°18. Extranjeros residentes en Granada por sexo y nacionalidad (continentes). Años 2000-2005.

	Europa			África			América			Asia		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
2000	387	458	845	817	561	1.378	277	378	655	232	183	415
2001	466	530	996	1.233	786	2.019	429	622	1.051	311	212	523
2002	559	645	1.204	1.45	947	2.402	738	1.047	1.785	341	236	577
2003	736	887	1.623	1.765	1.201	2.966	1.253	1.695	2.948	387	271	658
2004	754	974	1.728	1.723	1.138	2.861	1.543	2.079	3.622	374	281	655
2005	898	1.159	2.057	2.388	1.331	3.719	1.844	2.433	4.277	472	340	812

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

La Tabla N°18 nos muestra el incremento continuado de inmigrantes en el período considerado (2000-2005), si bien hay que hacer constar un aumento más significativo en el caso de los americanos (Gráfico N° 29), nada extraño si tenemos en cuenta la situación político-económica de los países sudamericanos y el factor de atracción que puede ejercer la similitud cultural y el idioma.

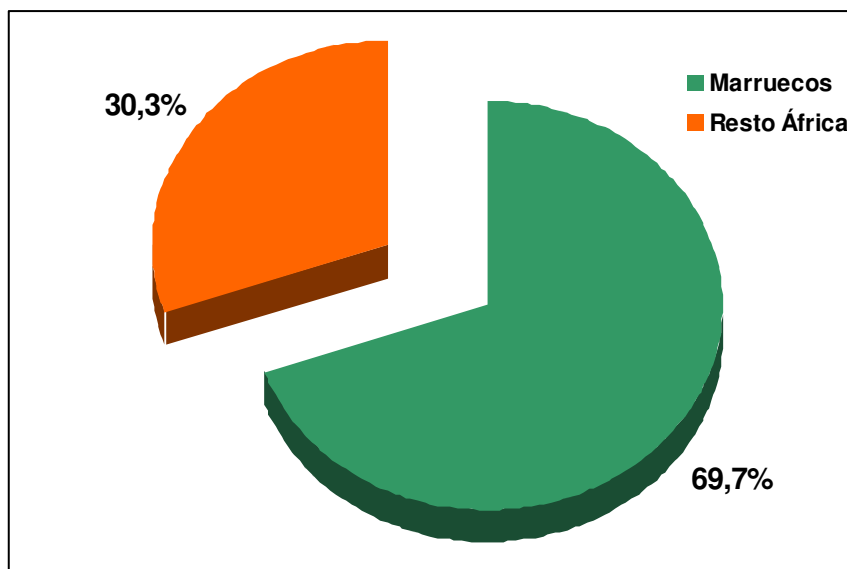
Gráfico N°29. Proporción de extranjeros residentes en Granada agrupados por continentes según nacionalidad de origen. Año 2005.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

En el Gráfico N°30 podemos apreciar la importancia de la inmigración marroquí, muy arraigada en Granada, con un 69,7% del total de la inmigración africana.

Gráfico N°30. Proporción de extranjeros residentes en Granada de nacionalidad africana. Año 2005.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

6.2 Marroquies en el barrio de Almanjáyar

La cuestión etimológica del nombre Almanjáyar, lo recibe el barrio granadino del “pago de Almanjáyar”, que se extendía desde las Eras de Cristo, actualmente la plaza de San Isidro, hasta donde se construyó el Hospital Psiquiátrico, en la carretera a Pinos Puente, actualmente en dicho emplazamiento el Campus Universitario de Aynadamar, y entre las carreteras de Alfacar, Pulianas, Maracena y Madrid. El Barrio de Cartuja surge en febrero de 1965 y más adelante, a mediados de 1970 se amplió y prolongó hacia el noroeste, Almanjáyar, debido a las graves inundaciones que sufrió por aquellos momentos la ciudad de Granada. Las zonas donde vivían las personas más humildes quedan totalmente destruidas y 2770 familias quedan sin hogar. En Almanjáyar se reacomodan familias que antes vivían en La Virgencica, lo que provoca que las inmobiliarias se nieguen a construir y los granadinos rechacen vivir aquí. Para dar respuesta a esta situación, y de paso erradicar el chabolismo y actuar ante la ascendente demanda de viviendas baratas, el Ayuntamiento hace construir viviendas temporales (chabolas y barracones) para acogerlos. Y esto se convierte en algo permanente por no disponer de recursos para trasladarlos a lugares más dignos.

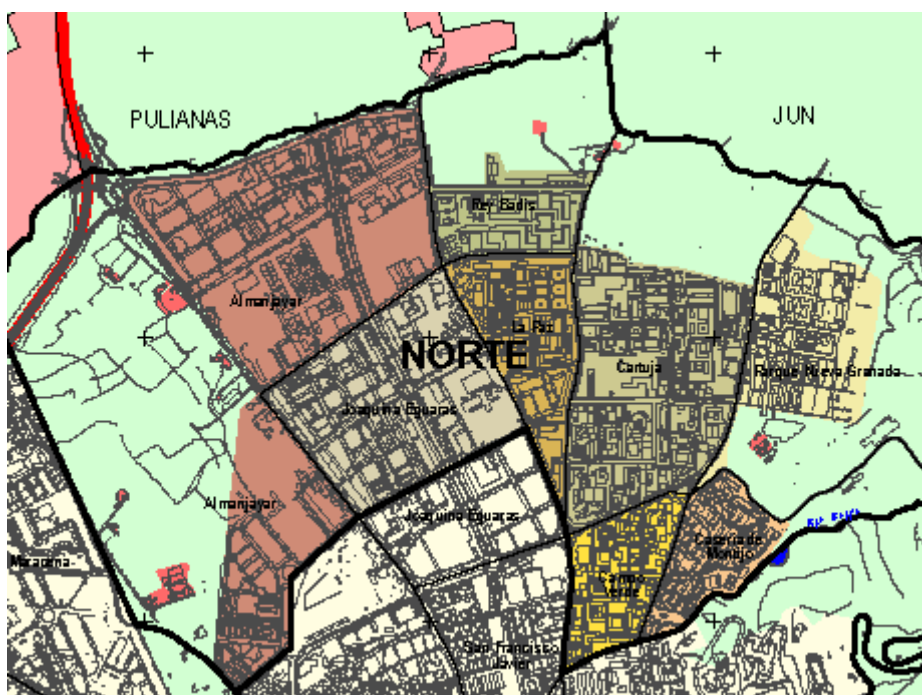
En un principio, este espacio ocupó 500 hectáreas y fue ordenado por Terán y Velasco. La Caja General de Ahorros realiza una promoción social aquí pero el proyecto fracasó por el comportamiento del mercado, que se niega a comprar. Se crea también una Corporación municipal democrática, las Inicativas. La única inmobiliaria que se atrevió a construir aquí fue OSUNA. Sobre las caserías La Campaña, El Molino, El Nogal y sobre las calles del Cerro y de Aguirre se asientan las famosas 1014 viviendas (69 bloques) a los que se suman los 522, 158 y 36 que levantó La Asturiana a través de un contrato administrativo, y las 334 y 178 que componían el núcleo originario de Almanjáyar. Sin embargo, las viviendas que son adjudicadas por compra o arrendamiento son entregadas sin luz, agua ni servicios básicos para la vida y surge una resistencias de un núcleo de familias a convivir con personas que habían habitado en cuevas y suburbios. De esta forma, Almanjáyar se convierte en un barrio marginal, en un ghetto. *“Almánjayar nació en el más allá”*, víctima de un mal comprendido desarrollismo pues las dotaciones no llegaron a realizarse, reflejo esto de unas escaleras de chinos y cubiertas de uralitas con las que fueron construidas las casas.

Cabe destacar que las escuelas se construyeron años después, en 1989, a pesar de las altas tasas de analfabetismo y niños en edad escolar.

6.2.1 Situación administrativa y sociodemográfica de la zona Norte de Granada

Administrativamente constituye el distrito norte de la ciudad (Mapa N°4). Se sitúa al noroeste de Granada, limitando al norte con Víznar y Alfacar; al oeste con Pulianas; al sur con la carretera de Jaén y al este por el Río Beiro. La distancia que lo separa del centro de la ciudad es de tres kilómetros aproximadamente. Destacamos en la zona el monasterio de la Cartuja y el Campus Universitario de Cartuja.

Mapa N°4. Distrito norte de la ciudad de Granada



Fuente: Ayuntamiento de Granada (en línea): <http://www.granada.org/plano.nsf/barrios/norte> (consulta 18/12/2008)

Siguiendo las actuaciones que está llevando a cabo el IMFE⁸⁶ en Equal Granada “la ciudad patrimonial de la igualdad y los nuevos empleos”, hacemos una descripción de la situación sociodemográfica de la zona Norte de la ciudad de Granada:

⁸⁶ PLANES ESTRATÉGICOS EN EQUAL-GRANADA.(2007) Instituto Municipal de Formación y Empleo (Ayuntamiento de Granada)

Zona norte de Granada:

1) Posee una población de 26.963 habitantes aproximadamente, lo que supone aproximadamente un 11% total de la población de Granada.

2) Existen tres zonas claramente diferenciadas, se fundamenta en cuatro variables indiscutiblemente relacionadas: período en el que se construyen las viviendas, régimen de acceso, calidad y equipamientos urbanos y población a la que van destinadas.

A) Zona fuertemente degradada:

i) Localización: se corresponde con la mayor parte del sector de Cartuja, el Grupo de las 1014 viviendas de Almanjáyar, sectores del barrio de La Paz, el Grupo de las 334 viviendas y la zona de la Asociación de Vecinos de Las Cruces.

ii) Origen: de 1960 a 1991.

iii) Régimen de acceso: viviendas sociales (total de 4976: 1052 en La Paz; 1682 en Cartuja; 2242 en Almanjáyar). Características: viviendas de muy reducidas dimensiones, de calidad regular, construidas en terrenos sin urbanizar y con muy escasos equipamientos básicos, con problemas de hacinamiento casi generalizados.

iv) Población: familias muy humildes que no podían acceder a una vivienda por sus propios medios y que procedían de cuevas y chabolas (Sacromonte, Barranco del Abogado), de asentamientos provisionales prefabricados (La Virgencica, El Chinarral) o del medio rural de la provincia.

B) Zona de trabajadores de bajos ingresos:

- i) Localización: se corresponde con el Parque de Nueva Granada, Casería de Montijo, un amplio sector de Cartuja (Bloques Osuna, Bloques del Padre Manjón y Bloques del Metal...) y la parte correspondiente a la Asociación de Vecinos Joaquina Eguaras.
- ii) Origen: década de los 80.
- iii) Régimen de acceso a las viviendas: promoción privada subvencionada. Características: construidas con algo de mayor cuidado en cuanto al entorno urbanístico inmediato que las de la zona anterior.
- iv) Población: familias trabajadoras.

C) Zona en expansión:

- i) Localización: eje de la Avenida Joaquina Eguaras.
- ii) Origen: de 1995 hasta la actualidad.
- iii) Régimen de acceso a la vivienda: propiedad privada. Características: casas adosadas, bloques de pisos y urbanizaciones cerradas.
- iv) Población: familias, en su mayoría formadas por matrimonios jóvenes, con mayor poder adquisitivo (profesionales, funcionarios, etc.).

Por tanto, en el Distrito Norte están apareciendo nuevos contrastes sociales, fruto del crecimiento y normalización de nuevas zonas urbanas contiguas, y la consolidación de núcleos de segregación social, económica y física, que mantiene la estigmatización de la Zona Norte en el contexto de la ciudad de Granada

6.3 La escolarización del alumnado inmigrante marroquí: implicación al proceso educativo

A. La matrícula

La matrícula de un alumno inmigrante marroquí (legal o ilegal) en un centro español le supone generalmente una cultura, costumbres y lengua desconocida para él. Se escolariza en el nivel escolar correspondiente a su edad cronológica. A veces, suelen aportar como único documento una hoja con sus datos de identificación personal, y no en todos los casos, fotocopia del pasaporte, libro de familia, certificado de empadronamiento. Es muy frecuente que padres y alumnos desconozcan el sistema educativo, las normas y funcionamiento interno de los centros escolares. Algunas actuaciones de las distintas administraciones van encaminadas a informarles y prestarles un folleto informativo traducido a su lengua.

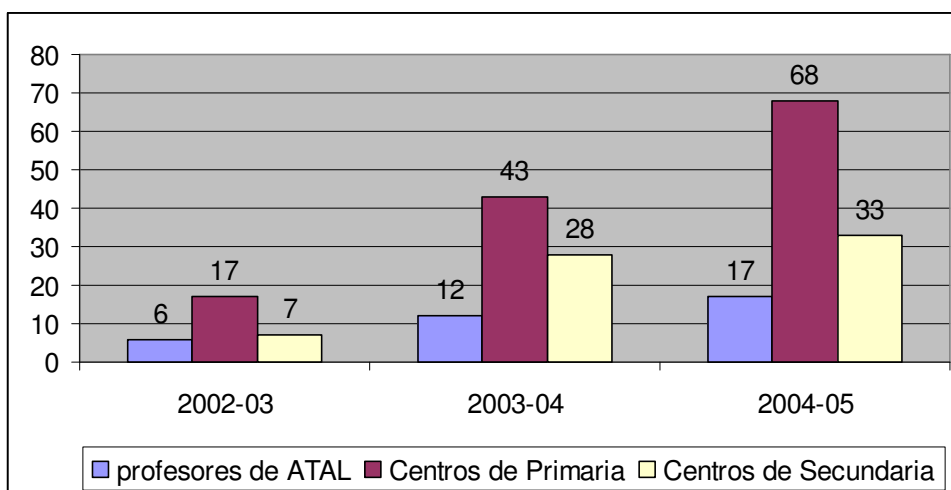
B. Los centros educativos

Los centros educativos que acogen a este alumnado inmigrante que en su mayoría presenta un desconocimiento del español, deben plantear una intervención educativa más adecuada, permitiendo una transmisión de los conocimientos lingüísticos y culturales. Éstas son las propuestas-avances más recientes de la atención educativa al alumnado extranjero en Andalucía, a las que se ha dedicado mayores recursos humanos, materiales y temporales, y por lo tanto, en las que más se ha invertido, son la creación y el aumento año tras año de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Las ATAL son aulas donde el alumno/a extranjero permanece durante un tiempo determinado para aprender la lengua española, y poder seguir en el menor tiempo posible el ritmo de su clase ordinaria. En Andalucía, desde el curso 2001/02, se ha ido aumentando el número de profesores de ATAL, siendo de 119 en el curso 2002-03, 168 en el 2003-04, 185 en el 2004-05, e incrementadas en 47 en el actual curso académico (Delegación de Educación y Ciencia en Granada, 2004 y 2006).

En este curso se atendieron a 300 alumnos de 72 centros educativos, 29 de ellos de primaria y 43 de secundaria. Los últimos datos cerrados con respecto a los ATALs

en Granada corresponden al curso 2004-05, en el cuál funcionaron 17 profesores que han trabajado con más de 400 alumnos/as de 89 centros educativos (Gráfico N°31).

Gráfico N°31. Aulas temporales de adaptación lingüística en Granada.



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Martín (2005). *La Atención Educativa del alumnado inmigrante: La provincia de Granada*

C. Iniciativas a la diversidad en Centros educativos de Granada

Otras iniciativas atentas a la diversidad, aunque apoyadas o subvencionadas por la administración, han surgido por iniciativa particular e intereses propios de diversos centros, especialmente se desarrollan en este sentido proyectos de atención a la diversidad, entendiendo bajo esta concepción de diversidad, a toda clase de circunstancias que hacen a los alumnos diferentes unos de otros, (Tabla N°19) , y por tanto, no todos los proyectos y actuaciones están dirigidas a la diversidad cultural, sino que también se dirigen hacia otro tipo de diversidades presentes en el alumnado, en esta relación de centros escolares con Proyectos específicos destacamos el del IES Cartuja, objeto de nuestra investigación “Proyecto de Atención a alumnos con graves deficiencias en el aprendizaje”

Tabla Nº19. Proyectos de Atención a la Diversidad centros educativos de Granada.

Proyecto	Centro Escolar	Localidad
Apoyo a la integración	C.P. Atalaya	Atarfe
Proyecto Atención a la Diversidad	IES Luís Bueno Crespo	Armillá- Ogíjares
Proyecto de Atención a la Diversidad	Sec. IES Acci	Benalúa (Guadix)
<i>Proyecto de Atención a alumnos con graves deficiencias en el aprendizaje.</i>	<i>IES Cartuja</i>	<i>Granada</i>
Proyecto de Permanencia	IES La Paz	Granada
Proyecto de Atención a la diversidad	IES Hermenegildo Lanz	Granada
Proyecto de Atención a la diversidad	IES Veleta	Granada
Proyecto de Atención a la diversidad	E.O.E. de Iznaloz	Iznaloz
Proyecto de Atención a la diversidad	IES Alfaguara	Loja
Proyecto de Atención a la diversidad	IES C. de los Infantes	Pinos Puente
Proyecto de Atención a la diversidad	IES P. A. de Alarcón	Guadix
Proyecto de Atención a la diversidad	CEIP Andalucía	Benalúa
Proyecto de Atención a la diversidad	IES Emilio Muñoz	Cogollos Vega
Proyecto de Atención a la diversidad	IES Hispanidad	Santa Fé
Proyecto de Atención a la Diversidad. Institución Premiada por el MEC. CIDE	Sec. IES Padre Poveda.	Purullena
P. Atención Diversidad-Convivencia	IES Albayzin	Granada

Fuente: Elaboración propia. Portal WEB Consejería Educación de la Junta de Andalucía.

6.3.1 Dificultades más comunes del alumnado marroquí en el proceso de adquisición de la competencia lingüística del español

Ya hemos explicado los problemas y condicionantes que se hacen necesarios para la adquisición de una segunda lengua en el capítulo II de esta tesis doctoral, en este punto profundizaremos en las dificultades más comunes del alumnado marroquí en el proceso adquisitivo del español como lengua vehicular en el sistema educativo en el que se integra (Tabla Nº20).

Tabla N°20. Dificultades más comunes para la obtención de la competencia lingüística del español en los escolares marroquíes⁸⁷.

DIFICULTADES MÁS COMUNES	A QUÉ SE DEBEN
En la lateralidad y direccionalidad	En árabe se escribe de derecha a izquierda.
En el grafismo.	Los símbolos que llamamos letras son completamente diferentes de las de origen latino, es decir que cada carácter indica un sonido determinado.
En la discriminación y pronunciación de vocales.	Su sistema vocálico está reducido a seis vocales (a,i,u): tres breves y tres largas. La pronunciación de la “u” puede ser “o” y la de la “i” puede ser “e” en algunos contextos y en determinadas variedades dialectales.
En la discriminación y pronunciación de algunas consonantes /p/,/ñ/,/ll/,/x/, c/z/qu	El árabe desarrolla 28 sonidos correspondientes a los 28 caracteres gráficos y existen sonidos guturales, faríngeos y laríngeos.
En el uso de las mayúsculas y minúsculas.	En árabe no existen letras mayúsculas.
En la letra impresa y manuscrita.	La escritura árabe es cursiva y no presenta formas aisladas como las de la letra de imprenta del alfabeto latino.
En la separación y continuidad de las palabras.	Las letras árabes tienen una doble dificultad, la de no escribirse igual en todas las posiciones. Existen cuatro formas de escribir una sola letra dependiendo de la posición que ocupa en la palabra. Las letras, algunas de ellas, se unen a la letra que les sigue pero otras no.
En la utilización de los signos de puntuación.	En árabe a los signos de puntuación no se les da demasiada importancia. Con respecto a los signos de interrogación y exclamación se usan sólo al final de la frase.
En el género y el número de los nombres.	Al igual que el español, los nombres tienen

⁸⁷ Los datos son obtenidos tras las entrevistas a dos profesores de ATAL que se efectuaron en nuestra investigación, además de los datos obtenidos de los escolares objeto de nuestro estudio y la experiencia propia del Doctorando (Anexo XII)

	<p>género y número. El masculino es el género no marcado y el femenino se forma añadiendo el sufijo ta a la raíz. En árabe hay tres números: singular, plural y dual (dos seres) y las marcas de dual y plural se realizan también mediante sufijos. Los nombres, además, se declina, como en el latín. Hay tres casos: el nominativo, para el sujeto, el genitivo o caso indirecto, y el acusativo o caso directo.</p>
En el artículo.	<p>En árabe tan sólo existe el artículo determinado como grafía relevante, mientras que la indeterminación se reconoce por la ausencia del artículo.</p>
En los adjetivos calificativos.	<p>En árabe siempre se colocan después del nombre al que califican.</p>
En la estructura gramatical en los niveles: sintáctico, léxico y semántico.	<p>No dista demasiado de la del español pero a menudo existe la interferencia del francés y del dialecto marroquí.</p>
En los verbos.	<p>Los verbos concuerdan en persona y número con el sujeto, igual que en español, pero con mayor número de formas. Hay tres personas de singular y tres de plural, la segunda persona y la tercera tienen formas de masculino y femenino. También hay formas de dual, lo que hace un total de 13 formas de concordancia en el tiempo verbal, frente a 6 que encontramos en español.</p>
En los verbos auxiliares SER y ESTAR	<p>En árabe no existen pero se suponen. Así en una oración como “soy profesora”, en árabe se diría, traducido literalmente “yo profesora”.</p>
En el pasado y presente de los verbos.	<p>En los tiempos el sistema es más simplificado que el español. Sólo hay pretérito y futuro (el presente se marca con el futuro). En cuanto a los modos el sistema es muy similar (indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo).</p>

Fuente: Elaboración propia

6.4 Un instituto de barrio: procesos generales y particulares

El IES Cartuja, que se sitúa en C/ Julio Moreno Dávila nº 18. CP: 18011. Granada. (Plataforma educadita Helvia)⁸⁸, tiene una trayectoria muy ligada a la del barrio que le da nombre y a las características sociales e históricas de su entorno, siendo por ello un elemento muy importante a la hora de conocer la evolución cultural y educativa de uno de los barrios más conocidos y emblemáticos de Granada. A comienzos de los años 70, la ciudad de Granada, como casi todas las españolas, inicia una fase de expansión urbanística al calor del desarrollismo del momento y de la consecuente migración del medio rural a las ciudades en expansión. Para atender las necesidades urbanísticas que esta nueva población demandaba, se comienza la construcción de barrios periféricos que acojan de forma rápida y barata a los nuevos pobladores. Así nació el barrio de Cartuja.

Sin embargo, un hecho fortuito y desgraciado, las inundaciones del año 1973 en la Costa Granadina, vinieron a alterar los planes iniciales. Producto de las riadas de aquel año, grandes bolsas de población gitana y marginal hubo de ser ubicada de urgencia en la capital. De esta forma se crea el barrio de La Paz en la zona donde se iniciaba la creación del barrio. De esta forma, el plan inicial se altera y el barrio de Cartuja, pensado inicialmente para acoger a la población trabajadora que llegaba a la ciudad, debe compartir espacio y proyecto con un barrio de viviendas sociales para personas de etnia gitana y de muy bajo nivel cultural y económico. Es en este contexto en el que las nuevas necesidades educativas de la ciudad de Granada provocan la necesidad de ampliar la oferta educativa en los sectores de Enseñanza Primaria y Media. Así, en la zona de Cartuja aparecen algunos colegios de primaria del sector público y otros de gestión privada ligados a Fundaciones de la Iglesia con carácter social y con conciertos educativos especiales. En el tramo de la enseñanza media, se proyecta la edificación del que sería el 4º Instituto de Granada, construido tras los históricos institutos del centro de la ciudad: El Padre Suárez, el Padre Manjón y el Ángel Ganivet.

⁸⁸ Plataforma educativa Helvia; Junta de Andalucía, Consejería de Educación (en línea): http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18008841/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=16 (consulta: 08/12/2008)

Por tanto el IES Cartuja nace en el año 1977 con el objetivo inmediato de aliviar la masificación de los tres anteriores y ser el primero de una serie de nuevas construcciones escolares a lo largo y ancho de la ciudad de Granada.

6.4.1 Fases de transformación del centro hacia el nuevo sistema educativo

A. Fase Inicial: El comienzo. De 1977 a 1984

En los años iniciales, la vida del Instituto no se diferenciaba mucho de la de los demás centros del mismo tipo. La población escolar era parecida desde el punto de vista educativo. Los alumnos venían de toda la ciudad y su origen social era parecido: clases medias y trabajadoras con intereses culturales y educativos muy claros: acceder a la Universidad a través del COU y las correspondientes pruebas de Selectividad.

Esta realidad educativa hace que el Instituto se organice, tanto estructural como educativamente hablando, siguiendo las pautas del momento: Profesores de plantilla fija, de media de edad joven (unos 30 años), alumnos con un nivel académico medio-alto y un nivel educativo aceptable. El Instituto realiza su trabajo sin problemas, ajeno en buena medida al barrio (la mayor parte de los alumnos no proceden del mismo) y con unos resultados académicos y de satisfacción profesional aceptables.

B. Fase de Madurez: Final de una etapa. 1984 -1994

A partir de 1983, las condiciones generales del país, del entorno y el tipo de alumno que accede al Instituto van cambiando rápidamente. La aparición de nuevos centros en los barrios de Granada, la llegada de alumnos del entorno en edad de estudiar bachillerato, que cada vez es más demandado, las condiciones del país, con la llegada del PSOE al gobierno y los posteriores debates y reformas educativas que se inician con la aprobación de la LODE etc. hacen que la situación del Instituto se vaya transformando paulatinamente. El alumnado había cambiado notablemente. Ahora aparece un alumno de clase trabajadora, muy sensible a los problemas sociales y políticos del momento, y que se pone a la cabeza de los movimientos contestatarios de aquella época. Los alumnos del Instituto Cartuja lideran gran parte de los movimientos estudiantiles y aportan una vida muy activa al propio Centro.

En aquellos momentos, parte de los profesores iniciales abandonan el Instituto para acceder a otros centros de la ciudad, llenándose sus vacantes con profesores de la misma edad que se integran rápidamente en la vida del Instituto.

Es en los años 84-85 y 85-86 cuando el Instituto vive un momento de cierta euforia creativa, con unos alumnos muy activos y un profesorado ilusionado con los nuevos tiempos. La actividad cultural del Instituto aumenta espectacularmente, la vida interna es muy rica y el Instituto contribuye a la formación de los sectores del barrio y de las zonas limítrofes más interesados en su formación y acceso a estudios superiores. Es en este periodo cuando aparecen las dos únicas candidaturas a la Dirección del centro, que durarían dos años académicos.

A partir de este momento, aparece un problema que se volverá endémico durante una larga temporada: la ausencia de candidatos a la Dirección del Centro, con la consiguiente crisis de liderazgo y la ausencia de un Proyecto de Centro. Este problema, que en su momento no se le daba la importancia que tenía, va a condicionar la adaptación del Instituto a unas circunstancias cambiantes y necesitadas de respuestas claras y de una política educativa acorde con las dificultades del momento y las que más tarde vendrían. Así continua el Instituto hasta los primeros años 90, en los que la crisis del sistema educativo del 70 se generaliza, apareciendo un nuevo tipo de alumno, muy numeroso, menos motivado y con unos niveles académicos poco apropiados para el BUP de aquellos años. Aparecen por primera vez algunos problemas de convivencia.

C. Fase de Transformación: El nuevo sistema educativo. Años 1994 a 2001.

Se inicia la aplicación de la LOGSE, apareciendo de forma gradual un problema nuevo: la enorme diversidad de intereses, capacidades y niveles educativos entre los alumnos que acceden al centro. A pesar de que el número de alumnos desciende paulatinamente, los problemas de todo tipo aumentan de forma exponencial, especialmente los derivados de la falta de adecuación de nuestras metodologías y estructuras a un tipo de alumno poco motivado para el trabajo escolar tal como lo entendíamos hasta ese momento.

En este periodo, además de los problemas propios de la implantación de la LOGSE, el Instituto se enfrenta a su ampliación a través de la incorporación al mismo de las instalaciones y alumnos de un colegio cercano que escolarizaba a alumnos gitanos y de bajo nivel socio-económico y cultural. El IES debe enfrentarse a problemas de rechazo social hacia sus nuevas instalaciones, a tener que atender dos centros con pocos recursos económicos y materiales etc.

Esta situación, producto de una serie de transformaciones sociales y educativas, con unos retos muy concretos y difíciles de conseguir y con una carencia de medios importante para hacer frente a la situación, empuja al propio centro (Dirección, profesores, padres etc.) a buscar alternativas organizativas, metodológicas y educativas que consigan facilitar la consecución del principal objetivo de un centro educativo: Formar a sus alumnos y prepararlos para alcanzar los máximos niveles educativos y personales de acuerdo con sus capacidades, intereses y deseos personales y familiares.

6.4.2 Documentación estratégica y de gestión: Programas de actuación en el IES Cartuja

Planes de actuación en marcha curso 2007/2008

El Instituto organiza sus estructuras y su actividad siguiendo una serie de principios básicos, tales como:

a) El I.E.S. es un centro que presta un servicio educativo a sus usuarios y familias.

b) El objetivo fundamental de su actividad es la transmisión de conocimientos, actitudes y valores básicos, de forma que su alumnado pueda adquirir una formación básica y media en las mejores condiciones y, de paso, que les capacite para su posterior desarrollo, tanto académico como profesional.

c) Los medios humanos, organizativos y técnicos del Instituto estarán al servicio de las necesidades del centro, de su alumnado y de sus familias.

d) La relación mutua entre el Centro y las familias de sus alumnos y alumnas es fundamental para la marcha del centro y la consecución de sus objetivos, por lo que el Instituto pondrá todos los medios para que dicha relación sea lo más ágil y efectiva posible.

e) El funcionamiento de las estructuras, órganos y departamentos del Centro deben ser eficaces. Para ello los diferentes mecanismos de funcionamiento (Procesos) deben estar perfectamente definidos, desarrollados y evaluados con el objeto de introducir las correcciones oportunas. El Instituto ha incorporado el plan de calidad y mejora de los rendimientos escolares.

f) La participación de todas y todos los que trabajamos en el Instituto en la marcha del mismo y su colaboración activa es condición fundamental para el buen éxito de cualquier objetivo que se persiga.

Estos elementos básicos se materializan en una serie de planes de actuación tendente a mejorar el funcionamiento del Instituto, de la calidad del trabajo que se realiza y de atender las necesidades formativas y educativas de nuestros alumnos. Para ello se realizan las siguientes actuaciones:

A. Plan de Compensación Educativa

Plan de Compensación Educativa, que se traduce en las siguientes actuaciones:

-Adecuar las estructuras básicas del centro: horario, distribución horaria de las materias en la ESO, refuerzo de las materias instrumentales etc. a través de un Plan de Apoyo a los alumnos con bajo nivel académico, lo que supone una inversión económica y en recursos humanos “extras”.

- Puesta en marcha de una ayuda al Estudio (Plan de acompañamiento) para alumnos con dificultades de organización de su trabajo académico, que se realiza por las tardes y está impartido por personas colaboradoras que ayudan a los alumnos a estudiar y organizar su trabajo cotidiano.

-Apertura de las instalaciones del Instituto todas las tardes, poniendo sus recursos informáticos, deportivos y culturales (biblioteca) a disposición de los alumnos y familias (Plan familia).

Este Plan de “compensación educativa” es importante para nuestra investigación, ya que, pudimos constatar en el trabajo de campo, que las llamadas “aulas de compensación”, estaban compuestas en su mayoría por alumnado marroquí y de etnia gitana, por lo que prestamos especial atención a la estrategia didáctica que llevaban a cabo los profesores que ejercían su labor docente en estas aulas.

B. Plan de Calidad y mejora de los rendimientos escolares y el Plan de Actividades Culturales

El Plan de Calidad y mejora de los rendimientos escolares y el Plan de Actividades Culturales, han sido incorporados en su mayor parte a la actividad lectiva, trata de acercar el conocimiento del entorno físico y cultural al alumno, de forma que al terminar sus estudios obligatorios y de bachillerato, el alumno haya visitado y estudiado los elementos culturales más importantes de su entorno (Programa de Rutas Educativas por Andalucía).

C. Plan de mejora de la Convivencia en el Centro, con el programa Escuela Espacio de Paz.

Este tipo de programas fue aprobado con financiación debido a que el Instituto de Educación de Secundaria Cartuja es el que presenta mayor número de nacionalidades, exactamente 16, entre sus alumnos matriculados, como nos comenta el Jefe de Estudios del Centro:

“estos planes y proyectos se encuentran en diferentes fases de realización y desarrollo, pero forman parte de nuestro propio Plan de Centro y muestran las directrices generales y la voluntad de esta comunidad educativa” (EJE-1: 52)⁸⁹

⁸⁹ Ver transcripción de la entrevista al jefe de estudios completa (Anexo XI)

6.4.3 La comunidad educativa: familias, alumnado, profesorado y personal no docente

Las familias

La relación con la familia es importante, la diversidad cultural existente y las condiciones de vida de los inmigrados dificultan la adaptación de las familias a las demandas del centro, sobre todo los inmigrantes extracomunitarios. Para facilitar la comunicación familia-centro, se llevan distintas actuaciones por parte de la dirección del Instituto, como nos comenta el Jefe de estudios del IES Cartuja:

“se llevan a cabo las siguientes actuaciones: entrevista inicial con el mediador para conocer a la familia, explicarle el funcionamiento del centro y obtener información sobre el alumno/a y sus condiciones socioeconómicas, desarrollo de programas de mediación en colaboración con los Servicios Sociales que garanticen el acercamiento de las familias al centro y otras actuaciones de formación referida a la educación de sus hijos” (CC-1)⁹⁰.

Alumnado del IES: 16 nacionalidades distintas

En el IES Cartuja se encuentran matriculados para el curso 2007/2008, *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 2007/2008 por nacionalidad, sexo y edad (Tabla N°21)

⁹⁰ Recogido en el cuaderno de campo en encuentro informal con el jefe de estudios.

Tabla N°21 Alumnado por nacionalidad, sexo y edad curso 2007/2008⁹¹

PAÍS DE ORIGEN	CURSO	SEXO	ALUMNOS/AS DEL CENTRO (ESO)																		TOTALES (ESO)	% sobre el total							
			Años cumplidos al 31 de Diciembre del año en curso																										
			0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19			20	21-24	25-44	>45			
Argentina	4º Curso de E.S.O.	Niños															1									1	0,17		
Bolivia	1º Curso de E.S.O.	Niñas											1													1	0,17		
Brasil	3º Curso de E.S.O.	Niños												1												1	0,17		
Chile	2º Curso de E.S.O.	Niños											1													1	0,17		
China	2º Curso de E.S.O.	Niñas														1										1	0,17		
España	1º Curso de E.S.O.	Niñas										24	7	2												33	5,55		
		Niños										22	7	9													38	6,39	
	2º Curso de E.S.O.	Niñas											15	5	5												25	4,20	
		Niños											19	13	9	1											42	7,06	
	3º Curso de E.S.O.	Niños											15	14	2												31	5,21	
		Niñas												23	11	8											42	7,06	
	4º Curso de E.S.O.	Niños													13	12	5										30	5,04	
		Niñas													20	11	2										33	5,55	
Guinea Ecuatorial	3º Curso de E.S.O.	Niñas																1								1	0,17		
Jordania	1º Curso de E.S.O.	Niñas										1														1	0,17		
Marruecos	1º Curso de E.S.O.	Niños										2	1														3	0,50	
		Niñas										4	1	1														6	1,01
		Niñas												2	2	1												5	0,84
	2º Curso de E.S.O.	Niños													3	1												4	0,67
		Niñas																1										1	0,17
	3º Curso de E.S.O.	Niñas																1										1	0,17
		Niñas																											
	4º Curso de E.S.O.	Niños													1		1										2	0,34	
Mauritania	3º Curso de E.S.O.	Niñas														1										1	0,17		
Pakistán	1º Curso de E.S.O.	Niños											1														1	0,17	
	2º Curso de E.S.O.	Niños														1											1	0,17	
República Dominicana	1º Curso de E.S.O.	Niños										1															1	0,17	
Rumanía	1º Curso de E.S.O.	Niñas											1														1	0,17	
		Niñas														1											1	0,17	
	2º Curso de E.S.O.	Niñas																									1	0,17	
Siría	1º Curso de E.S.O.	Niños										1															1	0,17	
Uruguay	4º Curso de E.S.O.	Niñas															1										1	0,17	
Venezuela	3º Curso de E.S.O.	Niños															1										1	0,17	
TOTALES												55	56	76	80	85	60	55	36	30	52	10				595	100		

Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas de matriculación del propio centro IES CARTUJA

⁹¹ Datos obtenidos de la base de datos SENECA (Junta de Andalucía) que fueron facilitados al Doctorando por la dirección del centro el 29/05/2008 (Anexo II).

Como se observa en la Tabla N°21 el porcentaje de alumnos marroquíes matriculados en el centro en su etapa de la ESO es del 3,7% del total de alumnos 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. Otro dato importante a subrayar es el del total de alumnado inmigrante matriculado para el curso 2007/2008, situándose en un 8% del total del alumnado (Anexo II)

Dotación de profesorado por especialidades y personal no docente

Para atender a esta población escolar hay 62 profesores⁹² y 15 personas del Personal No Docente (Tabla N°22). La estructura del Instituto es la tradicional, con los órganos colegiados y unipersonales contemplados en la legislación vigente. Sin embargo, el Equipo Directivo está organizado de una forma un tanto peculiar. La Dirección coordina tres áreas de trabajo: La Jefatura de Estudios (con un jefe de estudios adjunto con competencias en cuestiones tecnológicas y atención a programas especiales), la Secretaría encargada de la administración en todos sus aspectos y la Vicedirección, que asume la coordinación de todo lo relacionado con la F.P. La Dirección en su conjunto está dedicada fundamentalmente a labores propias de sus cargos, siendo la docencia de sus miembros una actividad de tipo secundario.

⁹² Datos obtenidos de la base de datos SENECA (Junta de Andalucía) que fueron facilitados al Doctorando por la dirección del centro el 29/05/2008 (Anexo I)

Tabla Nº 22. Dotación de profesorado por especialidades

ESPECIALIDAD	H	M	TOTAL	HORAS CURRÍCULO	OTRAS HORAS LECTIVAS	REDUCC. LECTIVAS	TOTAL
Administración de empresas	5	1	6	96:00		21:00	117:00
Biología y geología	2	2	4	51:00	2:00	19:00	72:00
Ciencias naturales y matemáticas. Secundaria	3	1	4	59:00	7:00	6:00	72:00
Dibujo	1	1	2	31:00	2:00	3:00	36:00
Educación especial	1	1	2	31:00	4:00	2:00	37:00
Educación física	1	1	2	34:00		3:00	37:00
Filosofía	0	2	2	30:00	2:00	3:00	35:00
Formación y orientación laboral	0	1	1	16:00		3:00	19:00
Francés	2	0	2	23:00		15:00	38:00
Francés. Secundaria	1	0	1	16:00	2:00		18:00
Física y química	2	0	2	23:00		14:00	37:00
Geografía e historia	1	4	5	76:00	6:00	8:00	90:00
Griego	1	0	1	15:00		3:00	18:00
Informática	1	0	1	16:00	2:00		18:00
Inglés	1	2	3	49:00		8:00	57:00
Inglés. Secundaria	1	0	1	16:00	1:00		17:00
Lengua Castellana y literatura	2	4	6	95:00	4:00	10:00	109:00
Matemáticas	2	2	4	67:00	2:00	3:00	72:00
Música	1	0	1	7:00		11:00	18:00
Otros profesores	2	2	4	51:00	1:00	4:00	56:00
Procesos de gestión administrativa	1	3	4	66:00		8:00	74:00
Psicología y pedagogía	0	2	2	28:00	2:00	6:00	36:00
Tecnología	2	0	2	24:00		12:00	36:00
TOTALES	33	29	62	920:00	37:00	162:00	1119:00

PROFESORES DE RELIGIÓN NO FUNCIONARIO				
ESPECIALIDAD	H	M	TOTAL	HORAS CURRÍCULO
Profesor no funcionario de religión Católica	0	1	1	18:00
TOTALES	0	1	1	18:00

Fuente: Elaboración a partir de los datos obtenidos por el IES Cartuja

TERCERA PARTE
LA NUEVA REALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:
UN ESTUDIO DE CASO

Capítulo VII.
LA CATEGORIZACIÓN DE LOS DISCURSOS

En este capítulo VII presentamos tras el título “La categorización de los discursos” el proceso de reducción de los discursos de nuestros informantes. Debido al tamaño de las matrices 1 y 2 (recordamos que son 18 entrevistas y 24 informantes) hemos decidido mostrar **los mensajes más significativos**⁹³ para poder facilitar su lectura. Además, hemos agrupado a los informantes en tres grupos: Profesoras/es (e) informantes claves; Alumnado inmigrante y autóctono; Padres/madres de alumnado inmigrante y autóctono (matrices completas en los anexos XV y XVI).

Hemos llamado a estas matrices:

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° 23):

Educación, Lenguaje, Violencia, Familia, Intolerancia, Diversidad, Aldea Global, Logro educativo, Cultura del esfuerzo, Aculturación, “Déficit cultural”, Relación societaria, Ambivalencia identitaria, Religión.

⁹³ Hemos hecho un proceso de selección de los mensajes bajo el criterio de las categorías previamente diseñadas. Para poder ver el proceso completo nos remitimos a las matrices 1 y 2 en los anexos XV y XVI.

Tabla N° 23 Dimensiones incluidas en las tres Categorías

Conceptos Universales	Superestructura Cultural	Interacciones Sociales
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 cultural**⁹⁴ y conceptos asociados a las **interacciones sociales**.

Esta primera matriz presenta los textos completos de los entrevistados relativos a cada dimensión (entrevistas completas), con esto se permite el estudio de los sujetos en forma individual, de las dimensiones en forma aislada y del conjunto completo de los discursos (Anexos del IX al XIV).

⁹⁴ 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.

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.

El proceso de análisis comprensivo, y con ello la generación de los resultados de esta tercera matriz, es lo que presentamos en el capítulo VIII de la tesis doctoral bajo el título “El malestar de la cultura”: la comunidad educativa de un IES, en un barrio marginal de Granada.

7.1 Primera Matriz de Análisis: *Discursos de los entrevistados*

7.1.1 Primera Categoría: Conceptos Universales

Profesoras/es (e) informantes claves

<i>Dimensiones</i>	Profesor; <u>Jefede estudios</u>	Profesora; <u>aula compensatoria</u>	Profesor; <u>aula compensatoria</u>	<u>profesora</u>	Informante-clave; <u>Profesora ATAL</u>	Informante-clave; <u>Profesor ATAL</u>
<i>Educación</i>	La situación grave o más problemática que presenta no son por los planes de estudios si no por parte, de la familia del alumnado. Se ha perdido un poco pues el interés por el esfuerzo, (...)	Como los centros no busquen soluciones para atender a esa diversidad tan grande que tenemos, es muy difícil que todos los niños puedan avanzar	Ahora mismo con los programas de formación profesional habrá una salida mejor, pero en fin, ahora mismo lo que hace falta es más dinero, más medidas compensatorias	Desde que entró la LOGCE hay fallos que son básicos y creo que cada vez que se están modificando alguna normativa o alguna orden, en realidad es solamente maquillar una situación que desde la base está funcionando mal.	la ley de educación a lo mejor no esta tan mal en la forma y si esta tan mal en la financiación,	Ha habido demasiados cambios y eso pues, evidentemente, va en detrimento de la tan buscada calidad de la enseñanza, de la educación en general

<i>Lenguaje</i>	(*) Cuaderno de Campo: una vez apagada la grabadora “ los moros y rumanos son los peores, faltan mucho y están aquí por obligación	Aquí tenemos una persona en el A.T.A.L., una mujer, que viene sólo seis horas, y tiene alumnado de dos grupos: uno que es el nivel 0, para alumnos que acaban de llegar a España y no entienden nada el castellano y los que si tienen un nivel de castellano, que entienden algo pero no son capaces de seguir las clases académicamente, incluso no suelen comprender las lecturas sencillas.	Es más nosotros tenemos casi prohibido que hablen árabe; no porque no queremos que hablen árabe (...)	¿Tú no te has notado por ejemplo que en sus nombres, que a lo mejor son difíciles, les gusta que tú les pronuncies bien su nombre?	los rumanos digamos están en la misma esfera, luego yo pondría a los marroquíes, los marroquíes tienen mucha facilidad también para... marroquíes y árabes en general por que también aquí tuvimos un Sirio, que el Sirio a mitad del curso vamos se integro, yo ya deje de atenderlo le di el “alta”	Nosotros establecemos una evaluación trimestral (...) si el niño ha alcanzado ya los niveles suficientes para incorporarse a su clase de manera completa, se le da un “alta”.
<i>Violencia</i>	digamos que los alumnos que tienen problemas de disciplina no son muchos, pero esos que tienen problemas de disciplina son muy reincidentes	Con lo que respecta a la violencia, es verdad que son agresivos (...)	Si tienen comportamientos xenófobos, pero en fin te repito lo mismo que a los dos minutos son tan amigos	Si, si, si, pero no por, exactamente, no creo que sea por diferencias de raza ni de clase sociales sino porque a lo mejor por educación, hay algunos que son un poco más... más sí, más violentos.		
<i>Familia</i>	Una cantidad de niños que los ves que detrás no hay ningún padre ni una madre por lo que sea (...)	Los padres están comprometidos, aunque hay un motón de dificultades añadidas: familias que se vienen aquí pero el padre se vuelve a Marruecos, también que la madre se ha ido y se han quedado	Los padres de los inmigrantes pues suelen venir. Lo que pasa es que muchas veces, pues cuando dice la alumna es que mi madre no habla español, mi padre tampoco, pues hay que darle las notas a él.	bueno las madres magrebí tal vez sean menos propensas o tengan menos facilidad para aprender el idioma español y a lo mejor	(Se refiere a las tutorías por parte del profesor de ATAL) no en general, a mi no me importaría tenerlas (...) los tutores, piensa que son ellos los que tienen que cumplir esas funciones y yo nos quiero pisarle el terreno a nadie,	En la familia, cuando vuelven a casa se suelen comunicar en su lengua materna (...)

		a cargo de unos vecinos.		vienen menos o acuden menos a tu llamada de tutora		
<i>Intolerancia</i>	[...] alumnos que tienen adaptaciones curriculares y que están en apoyo y que están en situaciones compensatoria, ese tipo de alumnos es que el continuamente esta incidiendo en problemas de disciplina y que no hay manera de ...	¿No llevas una dinámica común para todos los niños?	La población marroquí, yo creo que se adapta más de lo que parece, aunque al principio son más de juntarse entre ellos.	Las marroquíes por ejemplo que se tapan mucho tienen un olor corporal más fuerte (...)	¿Qué pasa aquí? ¿Por qué no están sacando sobresalientes? Bueno pues por que todavía no han adquirido lo que es ese idioma básico para poder entender lo que es la terminología, pero ese alumno brillante a mitad de curso se ha podido integrar o si no al final de curso va a estar normal, normal como cualquiera...	
<i>Diversidad</i>	(...) entro un chico de primero de bachillerato de ciencias que venia no se si de Venezuela, quiero decir que de Sudamericanos hay muy poquitos, pero los que vienen, vienen muy mal de nivel (...) casi como si fueran de estos países así árabes y rumanos		Si comparamos este instituto con otros institutos, como por ejemplo La Paz, que tiene alumnado muy marginal, aquí tenemos alumnado marginal, pero es una parte, pero como es una mezcla, (...)			Yo he tenido dos tipos de alumnos marroquíes: los alumnos que han llegado de manera no legal y que han estado en centros de acogida y los alumnos que han llegado de manera legal con su familia y que están viviendo con ella. Entonces cambia por completo. El alumno (...) no legal tiene otros intereses, otras motivaciones, viene por otros motivos y entonces su rendimiento a nivel general escolar y por tanto su aprendizaje de español es muy lento

<i>Aldea</i> <i>Global</i>	no hay sistemas malos, yo en principio pienso que no hay sistemas malos, (...)			Creo que teniendo en cuenta la zona donde está ubicado este instituto, una zona marginal, la zona norte es complicado porque tiene muchos alumnos de raza gitana e inmigrantes que eso en principio se supone que es un obstáculo	Los marroquíes por ejemplo, no por ejemplo yo que estoy más cercanos a ellos y puedo pronunciar sus nombres bien, a lo mejor a mí sí me corrigen fíjate (...) A lo mejor me puedo confundir Munia digo Muna y me dicen que no es Muna que es Munia”(.) a lo mejor a mí sí me corrigen por la cercanía y por que yo he aprendido un poquito de árabe	
-------------------------------	--	--	--	---	---	--

Alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Alumna-inmigrante; <u>FÁTIMA</u>	Alumna-inmigrante; <u>ALÍ</u>	Alumna-inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna-inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDA</u>	Alumno- autóctono; <u>MANUEL</u>
<i>Educación</i>	Y allí por ejemplo vamos a suponer que te mandaran una redacción para el jueves, y no la llevabas ¿que pasaba el niño que no la llevaba? Que te pegan (...) que te pegan ¿Con una regla? con una regla sí		¿Te gusta la escuela aquí en España o te gusta más en Marruecos? no aquí más ¿Qué pasaba allí? que allí estudiábamos más horas, lo estudios eran más difícil		(*) Cuaderno de Campo: Nos comentan las alumnas; “para que tanto ordenador si la mayoría de los profesores no saben usarlos, los maestros se limitan a que pase su hora y na más, sobre todo los más “viejos”(....) si es que los moros y los gitanos son los peores”	
<i>Lenguaje</i>	pues me sentía un poco diferente a la demás gente no sabía como expresarme para hablar y todo eso pero	(....)dejar hablar en árabe, me gustaría		Lo que me extraño es el idioma (...) Maria Teresa (se refiere a la profesora		

	al fin y al cabo cuando empecé a leer y todo esto pues empecé a comprender a la gente y hablar bien y hice muchos amigos y todo eso			de ATAL ¿Os ha dado clase en un aula especial? Y ¿Cuánto tiempo te has tirado allí en esa aula? dos años		
<i>Violencia</i>					Me ha hablado que aquí hay muchas peleas (.....) Sí, pero eso es porque ellos quieren porque si tú no te metes con nadie (* Cuaderno de Campo: A través de estas alumnas advertimos como en el patio del colegio durante la media hora del recreo cada “grupo étnico” se distribuye el ámbito geográfico y la poca disposición de que otros compañeros compartan sus juegos y conversaciones	
<i>Familia</i>	Estoy comprendiendo con mi madre que por ejemplo podemos nosotros las árabes para ayudar a otras personas que no tienen trabajo, (...)					
<i>Intolerancia</i>	Pero una vez en las clases por ejemplo había unos juegos de gimnasia y los niños decían que estaban hablando árabe unos niños y viene el maestro y les dice que hable en español que aquí no se		¿Es habitual que el profesor os diga que no habléis en árabe? Si (...) Y eso ¿tu como lo ves? normal	Esto que los profes aquí...no os dejan hablar en árabe ¿eso te molesta? es una falta de educación	¿Te parece que hay algún tipo de rechazo a alguna nacionalidad que hay aquí? ¿Qué los marroquíes por ejemplo les gusta a la gente menos porque son marroquíes, o los rumanos o los gitanos...? En general puede que sí, que haya gente que los rechace (...)	Entonces no te molesta que hablen entre ellos en árabe... ¿Tú como los llamas a ellos, moros? No,(...) pero si están hablando de

	viene a hablar árabe (.....) y me sentí un poco (.....) yo que se inquieta				¿Marroquíes concretamente más?	algo de algo y no se lo que es, pues me molesta ¿Y tú los llamas moros? Sí, a veces
<i>Diversidad</i>						
<i>Aldea Global</i>	algunos me tratan de igual a igual y algunos como extranjera		(*) Cuaderno de Campo: estando en su casa su madre me comenta que los vecinos le gritan “iros a vuestro país moros de mierda”. Ella enseguida dice; “son los gitanos”			¿Vas a casa de algún marroquí o rumano o jugar? ¿Has dio alguna vez a una casa de ellos? No, nunca

Padres/madres de alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Madre/Hijo (mayor)- inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Educación</i>	¿Tú prefieres que se eduquen aquí en España? Aquí ¿Que diferencias ves más notables aquí? allá por ejemplo el nivel es más bajo que aquí (....) si, aquí es mucho más alto el nivel	la diferencia hay aquí más libertad hasta que llega a un nivel que el alumno pierde el rumbo, pierde algo por mucha libertad, eso lo siento yo por que de verdad que no hay respeto entre el alumno y el señor profesor y allí si hay más respeto, más disciplina	Yo, mi hijo tenía en el colegio una profesora que la han tenido algunas de vosotras también y hacía aprender a los niños con libros antiguos,(...) desde que está la LOGCE, (...) empezaron los niños en primaria y cuando empezaron era todo con papel, de este reciclable, era todo con pegatinas, entonces los niños no escribían... han hecho que los niños no sepan bien escribir, no sepan bien expresarse, no sepan... mmm, (...)

<i>Lenguaje</i>	<p>¿Que te parece que a los marroquíes les prohíban a los profesores hablar entre ellos en árabe aquí en el instituto?</p> <p>Que le prohíban en realidad lo veo mal pero (...) no puede venir otro (...) como le explico (...) que hable ese idioma entonces nosotros no podemos hablar ese idioma, más fácil entienden ellos de nosotros que nosotros de ellos ¿entiendes?</p>	<p>¿Y que lengua usáis en tu casa?</p> <p>el árabe, a veces palabras en español con lo niños para animarlos un poquito pero en general hablamos el árabe</p>	<p>(...) se está perjudicando a nuestros niños y nuestras niñas el hecho de que tengan un compañero o dos compañeros al lado que no saben hablar el castellano</p>
<i>Violencia</i>	<p>¿Al Profe, se respeta más al profesor?</p> <p>eso en tiempo atrás ocurrió un problema aquí, un alumno le dio un bofetón a un profesor</p>	<p>¿Conoces algún acto violento aquí en este instituto, alguna pelea con niños?</p> <p>me comentan algunas veces que se pelean entre ellos pero mi niña como no se mete en nada</p>	<p>Pero si que sabemos que hay un colectivo que es muy problemático, (...) es el colectivo rumano (...)</p>
<i>Familia</i>		<p>¿A cuantas tutorías...asistes tú siempre a las tutorías por que tu mujer no sabe bien español, asistes a las tutorías de los niños?</p> <p>si, normalmente si(...) 5 o 6 o 7 o una cosa así</p>	<p>¿Hay padres y madres inmigrantes dentro de la asociación? (se refiere a la asociación AMPA)</p> <p>Asociados sí, a las reuniones no vienen (...)</p> <p>¿Tenía una pregunta, pero es obvio que ningún padre ni madre inmigrante ha sido nunca presidente del AMPA?</p> <p>Noo (risas)... que va, que va, que va.</p>
<i>Intolerancia</i>	<p>yo no me siento mal tampoco por que antes, o sea aquí una vez me dijo un señor que si yo no me avergonzaba de este color, ¿pero como me voy a avergonzar de este color?</p>	<p>¿Van algunos compañeros a hacer los deberes allí a casa?</p> <p>No (...)</p>	<p>(...) sí, porque donde está mi hija hay más gente inmigrante que niñas como ellas (...)</p> <p>Y entonces qué es lo que pasa, pues que yo pienso que al haber tanto inmigrante en esa clase, creo yo que perjudica a las demás niñas, porque su nivel no está (...)</p>
<i>Diversidad</i>	<p>a los estudiantes que tengan un bajo nivel que le pusieran en un aula aparte hasta que llegara a superar el nivel, que le permita competir con otros alumnos o sea que tenga un signo de igualdad así marcharía mejor el sistema educativo o sea supongo yo</p>		<p>De los propios directivos de los centros, de que a mi no me interesa de que aquí haya inmigrantes y que no ofertan tantas plazas</p>

Aldea Global			Vivimos en la zona norte, un barrio que es con una diferencia social grandísima de otros barrios (...) Que no es solamente los inmigrantes que te vienen aquí, por ejemplo, como dice ella... tienes los gitanos, que tienen un absentismo escolar grandísimo (...)
--------------	--	--	--

7.1.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

Profesoras/es (e) informantes claves

<i>Dimensiones</i>	Profesor; <u>Jefede estudios</u>	Profesora; <u>aula compensatoria</u>	Profesor; <u>aula compensatoria</u>	<u>profesora</u>	Informante-clave; <u>Profesor ATAL</u>	Informante-clave; <u>Profesora ATAL</u>
<i>Logro educativo</i>	un corte muy grande, la gente esta yéndose a los ciclos formativos y eso, no sólo por que a lo mejor les haga falta ponerse a trabajar y las familias no están para pagar carreras en este barrio, sino por que el nivel no les permite, se dan cuenta de que no les permite seguir un bachillerato	Los problemas que tenemos o los que más se detectan son algún niño o niña que no avanza por la poca iniciativa que tiene.	(..)Pero el alumnado inmigrante está en desventaja por el problema del idioma Nos encontramos casos de que el niño en un examen de lengua lo deja en blanco, pero se le da un examen de matemáticas y sabe hacer cosas.	Exactamente, entonces ya no es mantenerlos es aguantarlos aquí, no que los niños no estén en la calle (...) los niños en la calle si quieren, están(...) Porque hay muchos niños absentistas, o que se saltan las clases, llamamos a las casas, para que se mueva asuntos sociales es muy complicado (...)	¿En el caso de alumnos inmigrantes? No. No para adscribirlos al curso, se hacen pruebas para valorar, en la medida de lo posible, su nivel de comunicación en español	flexibilizar en casos determinados por que depende, depende, concretamente un alumno del centro en donde tu me conociste, pues es un chico que por edad inmediatamente lo han ubicado en un segundo, sin saber nada más del niño, pues resulta que venía de Marruecos de un entorno social rural donde apenas había asistido al colegio
<i>Cultura del esfuerzo</i>	La familia del alumnado se ha perdido un poco pues el interés por el esfuerzo, el interés por motivar a los niños, por empujarles y	La cultura del esfuerzo se está perdiendo con las nuevas juventudes. Creo que lo tienen todo tan al alcance de la mano, que cuando se	Muchas familias, y cada vez más, la educación no es un valor.	pues porque ellos están viendo que no hay ningún sentido de la justicia, si van suspendiendo y aún así van pasando de curso qué	La cultura del esfuerzo es algo que hay que reivindicar, eso es cierto, y yo personalmente como padre y como profesor	

	nos encontramos con muchos casos que el fallo del niños tiene detrás una familia que no empuja lo suficiente a ese niño,	encuentran con un muro, no se plantean ni siquiera saltarlo. No tienen motivación, no lo intentan.		sentido tiene seguir estudiando	la reivindico día a día. Quizá las leyes debieran reivindicarla más, no sé.	
<i>Aculturación</i>	hay muchos en compensatoria de marroquies pues entre ellos están muy unidos y sigue esa unión, si mientras que de la otra forma vinieran ya con su nivel se podrían separar en distintos grupos y tal	Particularmente en mi clase tengo problemas porque se hablan entre ellos en árabe, que es una cosa que no me gusta, porque quiero que se hable el castellano (...)	¿Y el nivel general de la ESO, baja, porque hayan llegado alumnos con menos nivel del habitual? Hay niños aquí encerrados, sentados en unas mesas, que no se pueden ver; esto para ellos tiene que ser una cárcel. Y alumnos que no quieran estar aquí con 15, 16 años, eso es una bomba	Creo que teniendo en cuenta la zona donde está ubicado este instituto, una zona marginal, la zona norte es complicado porque tiene muchos alumnos de raza gitana e inmigrantes que eso en principio se supone que es un obstáculo	las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística están dentro de los planes de compensatoria y en las diferentes delegaciones me imagino que son los coordinadores de compensatoria los que se ocupan de la organización, del seguimiento y de la evaluación	
<i>“Déficit Cultural”</i>	Sudamericanos hay muy poquitos, pero los que vienen, vienen muy mal de nivel casi como si fueran de estos países así árabes y rumanos(...)se baja más el nivel, se baja mucho el nivel	Los sudamericanos vienen con un nivel muy bajo en comparación con el nuestro (...)	este alumnado, difícilmente pasa a tercero de ESO, cumplen los dieciséis, y luego a algún módulo de FP;	Yo por ejemplo que soy profesora de lengua, en primero de la ESO, en segundo de la ESO existen los grupos de compensatoria entonces determinados alumnos que tienen unas características, no tienen porque ser problemas de idiomas, si no también por problemas personales, pues si una cosa un poco más compleja pues eso va a provocar claro que si no hay un buen ambiente en su casa tiene mala base, no tiene el mismo	Sí, por supuesto. Por sus habilidades con la lengua: los rumanos; y por su disciplina y su constancia los chinos principalmente	los marroquies tienen poca cultura

				ritmo que los otros compañeros		
--	--	--	--	--------------------------------	--	--

Alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Alumna- inmigrante; <u>FÁTIMA</u>	Alumna- inmigrante; <u>ÁLI</u>	Alumna- inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna- inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDAD</u>	Alumno- autóctono; <u>MANUEL</u>
<i>Logro educativo</i>	(*) Cuaderno de Campo: Fátima esta disgustada dice que los “maestros” le dicen “sois carne de cañón” y que se lo pregunta a su madre y no sabe lo que significa. Me pregunta a mi ¿Qué significa sois carne de cañón”	(*) Cuaderno de Campo: Hablando con el padre de Áli me comenta “estudiar es para ricos mi hijo tendrá que trabajar, en donde sea”			Y en vuestra clase ¿qué alumno es el que destaca? ¿Algún español/a o hay...? No, es un español	
<i>Cultura del esfuerzo</i>	no es que allí tienen otro sistema de enseñanza, no es igual que aquí allí si no te estudias una cosa pues te regañan, te pueden castigar, te pueden hacer lo que sea pero aquí da igual, si no estudias pues ya otro día estudiaras, entonces son diferentes		¿Te gusta la escuela aquí en España o te gusta más en Marruecos? no aquí más ¿Qué pasaba allí? que allí estudiábamos más horas, lo estudios eran más difícil ¿Por qué, que estudiabais allí? cosas, allí estudiábamos muchas cosas, desde que yo			

			estuve en cuarto de primaria estudiábamos ya los verbos			
<i>Aculturación</i>	no dicen que prohíban hablar otras lenguas, por que si tu no comprendes una lengua puedes saber tu idioma, pero los maestros o los tutores no pueden coger y decirte que no puedes hablar tu idioma		¿Es habitual que el profesor os diga que no habléis en árabe? si	Bien, bien, y echas de menos hablar...esto que los profes aquí...no os dejan hablar en árabe ¿eso te molesta? es una falta de educación		Entonces no te molesta que hablen entre ellos en árabe... ¿Tú como los llamas a ellos, moros? No, pero si están hablando de algo de algo y no se lo que es, pues me molesta
<i>"Déficit Cultural"</i>						

Padres/madres de alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Madre/Hijo (mayor)- inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Logro educativo</i>	mucho más bajo, aquí por ejemplo yo llegue...allí yo llegue a tercero de bachillerato me faltaban dos años para terminar, entonces aquí me pusieron en primero de bachiller y el nivel es mucho más alto que lo que yo he recorrido	¿Estas conforme con que tus hijos se eduquen en un sistema educativo como es el español en vez del jordano? Si ¿Ves diferencias a favor? la diferencia en grande en verdad, pero al fin es una experiencia nueva y no van a perder nada, la diferencia hay aquí más libertad hasta que llega a un nivel que el alumno pierde el rumbo, pierde algo por mucha libertad	Yo creo que es lo mismo, los niños hoy día están...ehhh... como un poco atrasados en la cultura con el tiempo que antes estábamos estudiando nosotras
<i>Cultura del esfuerzo</i>		En cuanto a la disciplina por ejemplo tú llegabas si hacer los deberes y ¿todavía se emplea en Jordania poner la mano y que te den con la regla por ejemplo?	Porque se lo dan todo muy mamado. Se lo explican todo, es que a veces se los dicen hasta las preguntas de los exámenes, yo pienso

		si, ahora por ejemplo ahora no, pero en mi época si que daban con la regla de castigo	eso, se lo dan todo muy fácil. Ellos no se ponen a estudiar como antiguamente nosotras, no... muy fácil. ¿Que no se prima tanto al estudio, al esfuerzo... exacto no
<i>Aculturación</i>	(*) Cuaderno de Campo: el hijo mayor de Sonia tiene la creencia que si obtiene una titulación universitaria en España será presidente de su país al igual de Lionel Fernández	¿Y que lengua usáis en tu casa? el árabe, a veces palabras en español con lo niños para animarlos un poquito pero en general hablamos el árabe	Claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, salen perjudicados en nivel y en todos los sentidos, porque no hay medios suficientes como para que... porque pienso, y es el sentir de muchos padres porque lo hemos hablado más de una vez, que nosotros nos tenemos que adaptar a ellos, cuando debería de ser al revés, ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura
<i>“Déficit Cultural”</i>	aquí es más avanzado, si, por que allí la informática no la cogía desde el ordenador, era mentalizado		Yo sigo pensando que perjudica un montón que estén todos en la misma zona, claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, salen perjudicados en nivel y en todos los sentidos, porque no hay medios suficientes como para que... Es una forma muy mala de decir que nos los estamos tragando, pero es que evidentemente se está dando... se está viendo claramente de que no somos racistas, aunque se nos tache de racista

7.1.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales

Profesoras/es (e) informantes claves

<i>Dimensiones</i>	Profesor; Jefede estudios	Profesora; aula compensatoria	Profesor; aula compensatoria	profesora	Informante-clave; Profesor ATAL	Informante-clave; Profesora ATAL
<i>Relación societaria</i>	este barrio concretamente refleja por que es muy sensible a ese tipo de cosas por que claro aquí el nivel social, el económico de la gente pues...hay mucha diferencia con respecto a otros institutos del centro de Granada	En el aula de compensatoria les reducimos un poco los contenidos a una simplicidad a su alcance Sí. Particularmente, yo que tengo algún grupo de varones que son muy infantiles, que vienen a jugar y te tratan con una especie de cordialidad propia del trato hacia sus madres No, y entre ellos tampoco lo veo. Pueden haber problemas de otro tipo, como por ejemplo de higiene	Tenemos alumnado medio; tenemos también alumnado con necesidades especiales, y algún alumnado complicado, como en todos sitios. ¿Qué es lo que pasa? Pues que seguramente los problemas se originan porque hay una mezcla muy grande	El tema de los inmigrantes, la verdad es que ahí si que veo yo que hay también otra incongruencia, porque compensatoria no son alumnos inmigrantes, si no son alumnos complicados, conflictivos...	Pues en la zona sur que es la que yo atiendo trabajamos con alumnos de China, con alumnos de Marruecos, con alumnos de Senegal, con rusos, con brasileños. Pero las experiencias de estos años, la cosa anda entre cinco y diez nacionalidades diferentes y es muy fluctuante, es decir, porque este alumnado se mueve mucho. Hay altas y bajas, van y vienen, incorporaciones nuevas, a mitad de curso por cambios de residencia, por traslados	concretamente un alumno del centro en donde tu me conociste, pues es un chico que por edad inmediatamente lo han ubicado en un segundo, sin saber nada más del niño, pues resulta que venía de Marruecos de un entorno social rural donde apenas había asistido al colegio, donde el niño no había sido alfabetizado en su propio idioma, y entonces ese niño en concreto yo pienso que deberían haberlo tratado de ubicar en un curso más bajo
<i>Ambivalencia societaria</i>	los problemas vienen cuando sobre todo los chicos marroquíes, son muy propensos a usar su lengua e incluso cuando están en grupillos con otros niños y eso molesta	Pero ha habido casos de niños con nombres imposibles de nombrar, a los que se les han puesto apodos	El problema básicamente es la familia. Cuando un padre viene y dice, es que no puedo con mi hijo... Yo digo, normal... ¿Quién hace de padre de ese niño?	o el tema del velo, no se por ejemplo estoy pensando ahora, las marroquíes por ejemplo que se tapan mucho tienen un olor corporal más fuerte, hay alumnos diríamos	generalmente estos alumnos no suelen plantear situaciones problemáticas, al contrario suelen pasar desapercibidos en lo posible, tienen un perfil plano se están	entonces, es que lo inmigrante que he entrevistado me suelen decir que en su casa no hablan nada más que el idioma o el berebés o el árabe en su familia y que solamente hablan en

	mucho y crea tensiones por que ellos persisten a pesar de que le tenemos prohibido		La educación en la familia es lo básico	españoles que lo han comentado que huelen un poco fuerte	<p>haciendo las intervenciones puntuales con el alumno inmigrante sacando a la luz lo del entorno escolar cada x tiempo, manteniendo los argumentos de inmersión lingüística para que luego se incorporen a con mayor responsabilidad al aula de referencia</p> <p>Pero en cuanto entran en el ámbito familiar se comunican en la lengua materna, cosa también comprensible y habitual, por mantener su cultura</p>	<p>español en los sitios públicos, vamos en la vida pública, ¿te ha pasado a tí? ¿Te lo comentan? Que en su casa</p> <p>(..) como defensa de que lo suyo, de su cultura de su país de origen</p>
<i>Religión</i>						

Alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Alumna- inmigrante; <u>FÁTIMA</u>	Alumna- inmigrante; <u>ALÍ</u>	Alumna- inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna- inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDA</u>	Alumno- autóctono; <u>MANUEL</u>
<i>Relación societaria</i>	(*) Cuaderno de Campo: Aunque en su entrevista aseguraba que vivía solo con sus hermanos y padres la realidad es que viven con titos, primos, abuelos, es decir un	<p>¿Y español tienes algún amigo, que sea bueno?</p> <p>Si</p> <p>¿Vas a su casa o el viene a tu casa?</p> <p>No (...) solamente me relaciono</p>	<p>¿No trabaja tu madre?</p> <p>No</p> <p>El único que trabaja es tu papi ¿no?</p> <p>¿Qué es albañil?</p> <p>es peón de todo</p>		<p>¿Qué los marroquíes por ejemplo les gusta a la gente menos porque son marroquíes, o los rumanos o los gitanos...?</p> <p>En general puede que si, que haya gente que los rechace.</p>	(*) Cuaderno de Campo: me acerque a su casa para hablar con sus padres pues quería ver insitu la situación familiar de Manuel vivía en el bloque conocido

	auténtico “pisos patera”	aquí				por “El hotel Luz”, salía por la ventana una cabeza de un burro, el padre de Manuel me digo “no quiero hablar con nadie”
<i>Ambivalencia societaria</i>	¿Allí en tu casa que idioma habláis? árabe y español		Aquí en tu casa ¿Qué habláis el árabe? no, en bereber	¿Tu en casa que hablas? Árabe árabe... ¿no habláis español entre vosotros en casa? No pero ¿es algo que habéis discutido o... es que eso es así y ya esta? no, por que eso es así	(*) Cuaderno de Campo: esta entrevista se realizo en el patio durante el periodo del recreo y estábamos rodeados de amigos (todos autóctonos) se oían comentarios como: “no quieren adaptarse” “huelen mal” “que se vuelvan a su país” “me gustaría apellidarme matamoros”. Realmente el doctorando lo paso francamente mal en esta entrevista	¿Vas a casa de algún marroquí o rumano o jugar? ¿Has dio alguna vez a una casa de ellos? No, nunca.
<i>Religión</i>	¿Eres musulmán? Si ¿Rezáis todos los días? Si	¿Eres musulmán? Si ¿Rezáis todos los días? Si	(*) Cuaderno de Campo: ¿Eres musulmán? Si ¿Rezáis todos los días? Si	(*) Cuaderno de Campo (no quiere contestar a preguntas sobre religión con la grabadora encendida): ¿Eres musulmán? Si		

Padres/madres de alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Madre/Hijo (mayor)- inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Relación societaria</i>	<p>¿Tus mejores amigos que son españoles, sudamericanos...?</p> <p>mayormente españoles por que con los que yo estudio son españoles solamente hay uno de otro país de Marruecos un país ahí raro que el nombre no me lo se</p>	<p>(*) Cuaderno de Campo: Conoce el doctorando a Mustafa de la Facultad de Filosofía y Letras, ya que el doctorando es licenciado en Teoría de la Literatura y es amigo de su director de tesis de Mustafa. Al ser Mustafa becario de investigación del Departamento de Lingüística. Estuve en su casa en varias ocasiones y, en ninguna ocasión se hablo en castellano ni hubo ninguna visita de ningún español, se encontraron contradicciones con respecto a la entrevista efectuada, en su casa no sólo vive Mustafa su mujer y sus tres hijos, también viven dos hermanos de la mujer. Tal vez omitiera este detalle por el hecho de percibir una beca.</p>	<p>¿Hay padres y madres inmigrantes dentro de la asociación?</p> <p>Bueno sí... mmm...hay algunos (...) asociados sí, a las reuniones no vienen (...) pero participantes por la asociación ninguno.</p> <p>y ¿hay alguna razón?</p> <p>Que yo creo que no se integran ellos mismos, porque nosotros lo invitamos a todo de la misma manera que lo hacemos con el resto de padres y madres.</p> <p>Tenía una pregunta, pero es obvio que ningún padre ni madre inmigrante ha sido nunca presidente del AMPA</p> <p>Noo (risas)... que va, que va, que va.</p>
<i>Ambivalencia societaria</i>	<p>si, si, pero por cierto a mi me mandaban aprender el castellano, la presión que yo tengo no es la misma de aquí, por ejemplo yo hago un trabajo de lengua y yo siento presiones, en mi país también pero aquí ya son diferentes o sea me exigen el lenguaje castellano (...) las expresiones que tu empleabas allí para el estudio tuyo no es bueno, no puedes equipararlas a las que tenemos aquí, y entonces te cuesta muchas veces...por eso te cuesta superar algunas asignaturas lógicamente</p>	<p>¿Y eso es lo que echas más de menos?</p> <p>(...)el poder que tengo allí, aquí no es para tanto pero allí tengo un poder que me hace falta...un poder que yo siento más cómodo como es mi país primero y también tengo una posición buena allí y para mi todo es fácil allí</p>	<p>a mi hija sí.(...) sí, porque donde está mi hija hay más gente inmigrante que niñas como ellas</p> <p>, claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, salen perjudicados en nivel y en todos los sentidos, porque no hay medios suficientes como para que... porque pienso, y es el sentir de muchos padres porque lo hemos hablado más de una vez, que nosotros nos tenemos que adaptar a</p>

			ellos, cuando debería de ser al revés, ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura y a nuestras creencias y a nuestro..todo
<i>Religión</i>	¿Sois muy religiosos en casa? Si (...)Católicos	¿Y sois religiosos en casa? si, si, si, ¿Respetáis el Ramadam? claro ¿los niños, también lo respetan	El otro día que estuve aquí, coincidió el día de la cruz y se hizo una pequeña fiesta del día de la cruz, porque era un grupo de alumnos que se iba de viaje de estudios. Resulta de que no he encontrado ni a un inmigrante, ni a uno, marroquí que haya asistido a esa fiesta

7.2 Segunda Matriz de análisis: Generando categorías a partir de la primera Reducción, generación de Ideas-Fuerza; *Aplicación de la comprensión*

7.2.1 Primera Categoría: Conceptos Universales

Profesoras/es (e) informantes claves

<i>Dimensiones</i>	Profesor; <u>Jefede estudios</u>	Profesora; <u>aula compensatoria</u>	Profesor; <u>aula compensatoria</u>	<u>profesora</u>	Informante-clave; <u>Profesor ATAL</u>	Informante-clave; <u>Profesora ATAL</u>
<i>Educación</i>	situación grave problemática Interés por el esfuerzo, (...) familia que no empuja Cultura Conocimiento	Difícil que todos los niños puedan avanzar. Perspectiva global Mundo de la vida	no hay suficiente dinero formación profesional habrá una salida mejor, cada vez hay más diversidad dentro de las aulas implicación de la familia	maquillar una situación estimular al alumno ni el esfuerzo ni el trabajo ni el interés ni la constancia	ordenación de los recursos Holismo, Globalización Capital cultural	demasiados cambios igualdad de oportunidades educativas
<i>Lenguaje</i>	muy propensos a usar su lengua		prohibido que hablen árabe	me molesto por intentar pronunciarlo	se integro yo ya deje de atenderlo le di el "alta"	Incorporarse a su clase de manera completa, se le da un "alta".

<i>Violencia</i>	reincidentes	son agresivos Se relacionan con agresividad (...) existe el roce físico	vete a tu país	ningún tipo marginación ni de rechazo		perfil plano comuniquen a su tutor
<i>Familia</i>	detrás no hay ningún padre ni una madre problemas legales cárcel	Padres/comprometidos	suelen venir mi madre no habla español	diferencias /culturas menos facilidad para aprender	son ellos los que tienen que cumplir estoy ahí pisando un terreno Ahorro de Esfuerzo	comunicar en su lengua materna mantener su cultura paralelismo desfase
<i>Intolerancia</i>	alumnos con déficit malos resultados adaptaciones curriculares compensatoria, problemas de disciplina	son muy diferentes trabajan cada uno a su ritmo Decisiones éticas son de los sujetos sociales	Son más de juntarse entre ellos. Ni idea de la lengua se busquen entre ellos se sienten seguros	un olor corporal más fuerte huelen un poco fuerte	no han adquirido terminología integrar va a estar normal	no legal centros de acogida otros intereses otras motivaciones rendimiento nivel general
<i>Diversidad</i>	más fáciles de integrar casi como si fueran de estos países así árabes y rumanos	compensatorias departamento de orientación coordinación grupo de iguales	una mezcla muy grande comparamos marginal una mezcla problemática grande	variedad grupos de compensatoria de apoyo ATAL diversidad	integración currículum normal dificultad de aprendizaje extranjeros psíquico abanico dificultades	atención diversa variada colectiva resultados positivos capacidad
<i>Aldea Global</i>	no hay sistemas malos individuos fallan	Pérdida Desarrollo de Ideas	Plan de calidad	zona marginal la zona norte raza gitana inmigrantes obstáculo	me corrigen cercanía he aprendido un poquito de árabe	Es un mundo loco

Alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Alumna- inmigrante; <u>FÁTIMA</u>	Alumna- inmigrante; <u>ALÍ</u>	Alumna- inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna- inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDAD</u>	Alumno- autóctono; <u>MANUEL</u>
<i>Educación</i>	que te pegan ¿Con una regla?	Exclusión social	aquí más estudiábamos más horas estudios eran más difícil	Esclavización (trabajar más)	Modificación de Estímulos	
<i>Lenguaje</i>	que te pegan ¿Con una regla?	dejar hablar en árabe, me gustaría	Comunicar Personas	extraño es el idioma aula especial		
<i>Violencia</i>					tú no te metes con nadie	
<i>Familia</i>	participar en las fiestas no tienen trabajo estamos colaborando recolectar más dinero musulmán Si rezáis				Capital familiar	Mi madre, porque mi padre trabaja.
<i>Intolerancia</i>	hablando árabe aquí no se viene a hablar árabe inquieta malo		no habléis en árabe normal		Haya gente que los rechace unos quieren pelea, ellos también buscan	hablando me molesta moros
<i>Diversidad</i>		Conocer el mundo – mítico			El cambio es definitivo	muchas nacionalidades la escuela

<i>Aldea Global</i>	me tratan de igual a igual como extranjera	Espacio social transnacional	Servicio a la comunidad	Integración de grupos sociales		Jugar
---------------------	--	------------------------------	-------------------------	--------------------------------	--	-------

Padres/madres de alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Madre/Hijo (mayor)- inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Educación</i>	Aquí nivel es más bajo más alto el nivel	ha bajado muchísimo libros antiguos bien escribir no sepan bien expresarse se equivocaron no se mojan muy mamado preguntas de los exámenes todo muy fácil	ha bajado muchísimo libros antiguos bien escribir no sepan bien expresarse se equivocaron no se mojan muy mamado preguntas de los exámenes todo muy fácil
<i>Lenguaje</i>	ventaja aprender el español prohíben más fácil entienden	están aprendiendo ninguna palabra de español animarlos hablamos el árabe	perjudicando a nuestros niños no saben hablar el castellano la administración en menos de un mes meterlos excluidos clase especial costará mas menos trabajo,
<i>Violencia</i>	tiempo atrás problema bofetón a un profesor	se pelean mi niña como no se mete en nada	muy problemático, rumano para que se junten se adapten a todo tipo de niños

			más rechazo “los rumanos que son los más malos, que no se que”
<i>Familia</i>	tutorías Dependencia	tutorías asistes	AMPA asociados sí a las reuniones no vienen
<i>Intolerancia</i>	el color de la piel la forma de hablar habláis mal no me siento mal avergonzaba de este color	Los deberes	porque donde está mi hija hay más gente inmigrante que niñas como ellas tanto inmigrante perjudica su nivel no está perjudica un montón que estén todos en la misma zona ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura nuestras creencias Y a nuestro..todo
<i>Diversidad</i>	un bajo nivel un aula aparte superar el nivel competir signo de igualdad el sistema educativo		a mi no me interesa de que aquí haya inmigrantes administración me los manda engañado y nos los estamos tragando no somos racistas, Pero es que si que se perjudica...
<i>Aldea Global</i>	Modernidad VS Tradición	Gente Subyugada (no crítica)	la zona norte diferencia social gitanos absentismo escolar

7.2.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

Profesoras/es (e) informantes claves

<i>Dimensiones</i>	Profesor; <u>Jefede estudios</u>	Profesora; <u>aula compensatoria</u>	Profesor; <u>aula compensatoria</u>	<u>profesora</u>	Informante-clave; <u>Profesor ATAL</u>	Informante-clave; <u>Profesora ATAL</u>
<i>Logro educativo</i>	un corte muy grande ciclos formativos no están para pagar carreras bachillerato	algún niño o niña que no avanza poca iniciativa “fuera de lugar” actitud abierta extrovertidos más trabajo se relacionan menos son muy callados	plan de acogida vida en el centro clase de compensación educativa un grupo normal nivel competencia curricular material especial desventaja el problema del idioma examen	aguantarlos aquí niños absentistas asuntos sociales muy complicado le cojan manía a los estudios se ven obligados si quieren estudiar si quieren trabajar Lo tienen claro.	adscribirlos al curso se hacen pruebas valorar su nivel de comunicación una referencia, ATAL departamento de orientación	flexibilizar lo han ubicado entorno social rural apenas había asistido al colegio alfabetizado un curso más bajo
<i>Cultura del esfuerzo</i>	interés por el esfuerzo interés por motivar empujarles el fallo del niños tiene desentiende pedía cuentas rendimientos castigarme Falla más la cosa.	se está perdiendo nuevas juventudes un muro motivación camino formación	implicación de la familia La educación no es un valor.	no hay estímulos ningún sentido de la justicia motivados repetir indeterminado automáticamente premiando de el trabajo el interés la constancia, injusticia Lo palpan...	parámetros el mundo adulto la familia centro educativo La cultura del esfuerzo Reivindicar leyes	Herramienta Poderosa

<i>Aculturación</i>	<p>integra</p> <p>edad</p> <p>curso normal</p> <p>idioma</p> <p>grupos de compensatoria</p> <p>sigue esa unión,</p> <p>separar en distintos grupos</p>	<p>tengo problemas hablan entre ellos en árabe,</p> <p>se hable el castellano</p> <p>necesidad se esfuercen</p> <p>Fracasen.</p>	<p>evaluación pruebas</p> <p>nivel de competencia curricular</p> <p>menos nivel del habitual</p> <p>encerrados</p> <p>sentados en unas mesas</p> <p>cárcel</p> <p>bomba</p>	<p>ubicado</p> <p>zona marginal</p> <p>la zona norte</p> <p>raza gitana</p> <p>inmigrantes</p> <p>obstáculo</p>	<p>atención compensatoria</p> <p>delegaciones</p> <p>coordinadores de compensatoria</p> <p>la organización</p> <p>La evaluación.</p> <p>atención en paralelo necesidades</p> <p>sociales</p>	Identificación
<i>“Déficit Cultural”</i>	<p>ayuda</p> <p>ATAL</p> <p>muy mal de nivel</p> <p>estos países así árabes y rumanos</p> <p>se baja más el nivel</p> <p>se baja mucho el nivel</p>	<p>un nivel muy bajo</p> <p>comparación</p> <p>No puedes tener muchos alumnos de este tipo.</p> <p>más inferiores,</p> <p>grupos normales</p>	<p>este alumnado, difícilmente pasa a tercero de ESO</p> <p>módulo de FP</p> <p>subiendo el nivel</p> <p>Menos inmigrantes.</p>	<p>los grupos de compensatoria</p> <p>de apoyo</p> <p>ATAL</p> <p>problemas</p> <p>buen ambiente</p> <p>ritmo</p> <p>concentración</p>	<p>Por sus habilidades con la lengua: los rumanos</p> <p>y por su disciplina y su constancia los chinos</p> <p>su implicación a la sociedad.</p> <p>bloqueos</p> <p>retroceder</p> <p>capacidad de comunicación</p>	<p>los marroquíes tienen poca cultura</p>

Alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Alumna-inmigrante; <u>FÁTIMA</u>	Alumna-inmigrante; <u>‘ALÍ</u>	Alumna-inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna-inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDAD</u>	Alumno- autóctono; <u>MANUEL</u>
<i>Logro educativo</i>	disgustada “sois carne de cañón”	estudiar es para ricos trabajar	Fracaso escolar		Destaca	repetí en serio los estudios no se me dan bien

<i>Cultura del esfuerzo</i>	sistema de enseñanza aquí allí regañan castigar diferentes		escuela estudios eran más difícil estudiábamos muchas cosas ya los verbos			
<i>Aculturación</i>	hablamos en árabe prohíben hablar otras lenguas comprendes idioma maestros tutores		No habléis en árabe	falta de educación	Factor étnico	Me molesta
<i>“Déficit Cultural”</i>	Quiebre social	Currículo oculto	Inglés muy poco		Capital cultural incorporado	

Padres/madres de alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Madre/Hijo (mayor)- inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Logro educativo</i>	mucho más bajo mucho más alto el nivel complicado como para repasar	formación universitaria diferencias una experiencia nueva perder nada, más libertad pierde el rumbo no hay respeto más disciplina	atrasados en la cultura La enseñanza mucho peor que antes.

<i>Cultura del esfuerzo</i>	disciplina te den con la regla ley lo prohíbe disciplina didáctica la pedagogía		Todo muy mamado. Se lo explican todo, preguntas de los exámenes muy fácil
<i>Aculturación</i>		lengua el árabe animarlos	Perjudicados nivel medios suficientes deberían de adaptarse nuestra cultura nuestras creencias
<i>“Déficit Cultural”</i>	más avanzado informática mentalizado idioma estudios son más difíciles más atención personal más profesional tutor mucho esfuerzo		obligados perjudica un montón la misma zona salen perjudicados en nivel sentidos medios suficientes nos los estamos tragando no somos racistas

7.2.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales

Profesoras/es (e) informantes claves

<i>Dimensiones</i>	Profesor; <u>Jefede estudios</u>	Profesora; <u>aula compensatoria</u>	Profesor; <u>aula compensatoria</u>	<u>profesora</u>	Informante-clave; <u>Profesor ATAL</u>	Informante-clave; <u>Profesora ATAL</u>
<i>Relación societaria</i>	barrio muy sensible a ese tipo de cosas nivel social económico muchas diferencias	padres ayudar a sus hijos las tareas firmes exijamos sacarse el	alumnado medio alumnado con necesidades especiales algún alumnado complicado, hay una mezcla	los inmigrantes, la verdad incongruencia, compensatoria alumnos complicados, conflictivos	los mínimos de las materias instrumentales superar aprovechar mantener un nivel, una guardería de adolescentes	lo han ubicado Marruecos entorno social rural donde apenas había asistido al colegio donde el niño

	<p>institutos del centro de Granada</p> <p>un corte muy grande</p> <p>ciclos formativos</p> <p>ponerse a trabajar</p> <p>familias</p> <p>pagar carreras bachillerato</p>	<p>graduado</p> <p>mejorar el nivel de vida</p> <p>la titulación</p> <p>el escalón es muy grande</p> <p>colaboración</p> <p>“trabajo”.</p> <p>el aula compensatoria</p> <p>reducimos simplicidad</p> <p>grupo de varones</p> <p>muy infantiles,</p> <p>vienen a jugar</p> <p>especie de cordialidad</p> <p>madres</p> <p>problemas de otro tipo, como por ejemplo de higiene</p>	<p>muy grande</p> <p>los problemas tienen que estar más bien en donde ellos viven</p>	<p>concienciados</p> <p>la realidad más cercana</p> <p>los profesores de compensatoria, apoyo</p>	<p>entre cinco y diez nacionalidades diferentes</p> <p>muy fluctuante, este alumnado se mueve mucho</p> <p>Hay altas y bajas,</p> <p>van y vienen,</p> <p>incorporaciones nuevas</p> <p>a mitad de curso</p> <p>cambios de residencia</p> <p>traslados</p>	<p>no había sido alfabetizado en su propio idioma</p> <p>haberlo tratado de ubicar en un curso más bajo</p> <p>la preocupación de los estudios</p> <p>una preocupación bueno pues latente</p> <p>a trabajar sector de la hostelería</p> <p>horarios cambiados</p> <p>pasan la tarde solos</p> <p>no ven a los padres</p> <p>esos niños que tienen bastante desarrollada la responsabilidad</p> <p>autonomía</p> <p>vivir solos</p>
<p><i>Ambivalencia societaria</i></p>	<p>problemas</p> <p>marroquíes</p> <p>muy propensos a usar su lengua</p> <p>grupillos</p> <p>crea tensiones</p> <p>persisten</p> <p>le tenemos prohibido</p> <p>usándolo algún problema de ese tipo con los marroquíes sobre todo</p> <p>hay muchos</p>	<p>problemas</p> <p>algún niño o niña que no avanza</p> <p>poca iniciativa</p> <p>“fuera de lugar”</p> <p>Desparpajo</p> <p>una actitud abierta</p> <p>extrovertidos,</p> <p>más trabajo relacionan enseñarles</p> <p>muy callados</p> <p>niños con nombres</p>	<p>problema</p> <p>básicamente es la familia</p> <p>No puedo con mi hijo...</p> <p>La educación en la familia</p> <p>niños aquí encerrados</p> <p>sentados en unas mesas</p> <p>que no se pueden ver</p> <p>cárcel</p>	<p>rechazo</p> <p>dominan el territorio</p> <p>están en su barrio</p> <p>diferencias de raza</p> <p>de clase sociales</p> <p>educación</p> <p>el tema del velo</p> <p>un olor corporal más fuerte</p> <p>huelen un poco fuerte</p>	<p>situaciones problemáticas</p> <p>desapercibidos</p> <p>perfil plano</p> <p>entorno escolar</p> <p>cada x tiempo</p> <p>inmersión lingüística</p> <p>responsabilidad</p> <p>aula de referencia ámbito familiar</p> <p>lengua materna</p> <p>mantener su cultura</p>	<p>el sistema de estudios chino es mucho mas duro</p> <p>muchas más materias</p> <p>los marroquíes tienen poca cultura</p> <p>preocupación</p> <p>bereber o el árabe</p> <p>solamente hablan en español en los sitios públicos la vida pública</p> <p>defensa de que lo suyo</p>

	<p>en compensatoria</p> <p>entre ellos están muy unidos</p> <p>con su nivel</p> <p>se podrían separar</p> <p>en distintos grupos</p>	<p>imposibles de nombrar</p> <p>se les han puesto apodos</p>				<p>de su cultura de su país de origen</p>
<i>Religión</i>						

Alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Alumna- inmigrante; <u>FÁTIMA</u>	Alumna- inmigrante; <u>ALÍ</u>	Alumna- inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna- inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDA</u>	Alumno- autóctono; <u>MANUEL</u>
<i>Relación societaria</i>	<p>en un restaurante</p> <p>camarero</p> <p>cocina</p> <p>“pisos patera”</p>	<p>amigo,</p> <p>me relaciono aquí</p> <p>ahora no trabaja</p> <p>“pisos patera”</p>	<p>no trabaja tu madre</p> <p>peón de todo</p>	Acercamiento Social	<p>rechazo</p> <p>nacionalidad</p> <p>los marroquíes</p> <p>los rumanos</p> <p>los gitanos puede que sí, que haya gente que los rechace.</p>	<p>“El hotel Luz”</p> <p>salía por la ventana una cabeza de un burro</p> <p>“no quiero hablar con nadie” Es pintor</p>
<i>Ambivalencia societaria</i>	<p>árabe y español</p> <p>aquí hay muchas nacionalidades</p> <p>principalmente hay marroquíes</p> <p>tienes amigos gitanos</p> <p>marroquíes</p>	Estigma	En bereber		<p>recreo</p> <p>rodeados de amigos autóctonos</p> <p>“no quieren adaptarse”</p> <p>“huelen mal”</p> <p>“que se vuelvan a su país”</p> <p>“me gustaría apellidarme matamoros”.</p>	

<i>Religión</i>	Musulmán Rezáis	Musulmán Rezáis	Musulmán	Musulmán Rezáis todos los días	tantas nacionalidades molestan respetarlas Y sus religiones también	El día de la Cruz No vine a clase

Padres/madres de alumnado inmigrante y autóctono

<i>Dimensiones</i>	Madre/Hijo (mayor)- inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Relación societaria</i>	madre inmigrante deficiencia en la elocución AMPA Inscrito reunión sudamericanos Marruecos	Facultad de Filosofía y Letras becario de investigación Departamento de Lingüística castellano contradicciones omitiera Beca. AMPA no estamos inscritos dejadez colegio 120 euros	cinco madres Alumnos de la ESO. AMPA ningún padre ni madre inmigrante ha sido nunca presidente del AMPA
<i>Ambivalencia societaria</i>	aulas separadas nivel de español seguir el ritmo regular de las clases presión hago un trabajo de lengua y yo siento presiones	el poder que tengo allí más cómodo mi país primero posición buena allí para mi todo es fácil allí aquí tienes que correr todo el día para	perjudicando a mi hija sí más gente inmigrante que niñas como ellas los autóctonos de la zona salen perjudicados, en todos los sentidos

	me exigen el lenguaje castellano equipararlas asignaturas		no hay medios suficientes ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura nuestras creencias A nuestro..todo
<i>Religión</i>	Católicos	el Ramadam el periodo escolar con el Ramadam los dos mayores hacen el ramadam ¿Por qué no comes en el recreo? voluntariamente La Sharía	el día de la cruz grupo de alumnos viaje de estudios ni a un inmigrante ni a uno, marroquí que haya asistido a esa fiesta Ellos son los que no se quieren implicar en nuestras fiestas y en nuestra cultura eso de adorar a lo mejor una cruz

7.3 Tercera Matriz: Ideas Fuerza ordenadas por Categorías, percepción de aspectos positivos - negativos – neutros; *Legitimación de la consistencia teórica*

7.3.1 Primera Categoría: Conceptos Universales

<i>Aspectos Mencionados como Positivos</i>	X	<i>Aspectos Mencionados como Negativos</i>	X	<i>Otros (neutros)</i>	X
Perspectiva global	15	Ínterlengua	22	ordenación de los recursos	
Formación profesional habrá una salida mejor	9	Prohibir	20	Holismo, Globalización	
		Violencia	16	Igualdad de oportunidades educativas	
Estimulo	8	Cultura del esfuerzo	15	Riqueza de Estímulo	
Aula compensatoria	8	Capital familiar	12	Perfil plano	
Conocimiento	7	Capital cultural	10	Mantener su cultura	
Avanzar	3	Neofobia	7	Desfase	
Mundo de la vida		Musulmán	7	Rezar	
Paralelismo		Libertad	6	Decisiones éticas	
Coordinación		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			

7.3.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

<i>Aspectos Mencionados como Positivos</i>	X	<i>Aspectos Mencionados como Negativos</i>	X	<i>Otros (neutros)</i>	X
Plan de acogida	20	Aguantarlos aquí	19	Iniciativa	
Flexibilizar	15	Fractura Social	17	Extrovertidos	
Alfabetización	13	“fuera de lugar”	15	Silencio	
Parámetros	9	Absentismo	14	Mundo adulto	
Reivindicar	7	Adscripción	12	Leyes	
Informática	6	Competencia curricular	11	Currículo oculto	
Tutor	5	Cultura del esfuerzo	10	Vida en el centro	
Ciclos formativos	4	Castigo	9		
		Prohibición	8		
		Lengua materna	8		
		Injusticia	7		
		Entorno social	4		
		Musulmán	3		
		Gitanos	2		
		Discriminación			
		Edad			
		Ritmo			
		Comunicación pobre			
		Didáctica			
		Pedagogía			
		Capital cultural incorporado			
		Personalización			
		Profesionalización			
		Racismo			
		Ley del embudo			

7.3.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales

<i>Aspectos Mencionados como</i> <u>Positivos</u>	X	<i>Aspectos Mencionados como</i> <u>Negativos</u>	X	<i>Otros (<u>neutros</u>)</i>	X
Compensatoria	22	Barrio	20	Mezcla	
Autonomía	13	Capital social	19	Perfil plano	
Rezar	6	Capital económico	18	Desapercibido	
		Clases sociales	15	“nadando entre dos aguas”	
		Desempleo	14	Islam	
		“pisos patera”	12		
		Cierre de las redes sociales	9		
		Musulmán	8		
		Gitanos	7		
		Rumanos	6		
		Prohibir	4		
		Higiene corporal	3		
		lengua materna	2		
		Estigma	2		
		Adaptación			

Capítulo VIII.
“EL MALESTAR EN LA CULTURA”:
LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE UN IES, EN UN
BARRIO MARGINAL DE GRANADA

Después de la categorización que hemos ido desarrollando a lo largo de la reducción en las distintas matrices, nos proponemos en este apartado realizar un análisis de los resultados categorizados en positivos, negativos y neutros. Estas categorías nos remiten al número de menciones que han sido utilizadas en los distintos discursos por parte de nuestros informantes. La utilización de positivo, negativo y neutro no necesariamente es coincidente con la apreciación etimológica de la palabra, sino con la percepción con la que el informante la usa en su discurso. Partimos del hecho, de que la educación juega un importante papel a la hora de sensibilizar a las personas de la sociedad de acogida para que se desprendan de los estereotipos desde los que tratan a los inmigrantes. Conociendo sus vidas, sus sentimientos, sus historias, podremos reconocerlos y tratarlos como ciudadanos y no desde la condición infravalorada de “inmigrantes”. Así obtenemos un doble beneficio: por un lado nos liberamos del conocimiento estereotipado que nos hace creer que ya conocemos a la persona y que no nos deja acercarnos y conocerla tal cual es, y por otro lado, no la encasillamos ni la cargamos con esa etiqueta.

Por esto, llevar a cabo este tipo de análisis de los distintos discursos acerca del fenómeno de la inmigración a partir de testimonios directos; invitar a estas personas a participar en vídeo-forums, disco-forums, análisis de informaciones y noticias; participar en actividades de sensibilización de asociaciones de personas inmigrantes, y todo tipo de encuentros y dinámicas en las que los educandos puedan encontrarse con las personas que han decidido migrar, pueden ayudar a descubrir las injusticias generadas por los estereotipos. Este doctorando, con la ayuda inestimable de su director de tesis, el profesor Trinidad, ha llevado a cabo un acercamiento e implicación en este sentido, con los distintos agentes pertenecientes a la comunidad educativa investigada del IES Cartuja, hemos seguido este método “comprometido”, para lograr averiguar cuales son los factores de desigualdad para el logro educativo del alumnado marroquí en el centro. Y por tanto, este es el propósito del análisis de los resultados de la investigación en esta tesis doctoral.

8.1 Percepción de los *aspectos positivos*

8.1.1 Primera categoría: Conceptos Universales

<i>Aspectos Mencionados como <u>Positivos</u></i>	X
Perspectiva global	15
Formación profesional habrá una salida mejor	9
Estímulo	8
Aula compensatoria	8
Conocimiento	7
Avanzar	3
Mundo de la vida	
Paralelismo	
Coordinación	

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 enormemente 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. Estos cuatro aprendizajes se reconocen como estratégicos para los seres humanos del siglo XXI, y se orientan a las cuatro dimensiones de la educación holista: ciencia, sociedad, ecología y espiritualidad. El cambio de paradigma educativo puede comprenderse mejor siguiendo un análisis comparativo de las controversias entre una educación de tipo más tradicional-conductista-mecanicista-cognitivista, que se presentan en la siguiente tabla N° 24

Tabla N° 24 Educación tradicional frente a la holística

Educación tradicional	Educación holística
Reduccionista	Integral
Metáfora guía: la máquina	Metáfora guía: organismos en red
Multidisciplinariedad	Interdisciplinariedad
División del conocimiento	Integración del conocimiento
Conocimiento empírico – analítico	Conocimiento empírico - analítico - holístico
Desarrollo del pensamiento	Desarrollo de toda la personalidad, inteligencia, afectividad.
Cientificismo y/o dogmática	Espiritual
Importancia de la enseñanza	Importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje
Currículum estático predeterminado	Currículum dinámico contextualizado
Currículum centrado en disciplinas	Currículum centrado en preguntas relevantes
Centrado sólo en la ciencia	Centrado en el conocimiento humano ciencia - arte -espiritualidad - tradiciones
Indaga la dimensión externa y cuantitativa	Indaga las dimensiones externa y cuantitativa, e interna y cuantitativa
Fundado en organizaciones burocráticas de enseñanza	Fundado en comunidades de aprendizaje
Cambios superficiales de la conducta	Cambios profundos de la conciencia
Paradigma de la simplificación	Paradigma de la complejidad

Elaboración propia: a partir de Yus, R (2001). Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI.

Además, si el propósito es fomentar una educación intercultural (no sólo en el sentido étnico) hemos de superar una cultura escolar monocromática. Es necesario abrir el currículum escolar a las diferentes vivencias, significados y experiencias concretas de la diversidad que atienden nuestras aulas. Los alumnos no pueden quedar como sujetos pasivos, sino que se han de convertir en protagonistas de su educación y en protagonistas de la institución educativa. Para ello se han de poner en marcha planes para incrementar la participación del alumnado.

Las cosas no suceden por casualidad. 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 “*Estímulo*” (8 menciones), “*Conocimiento*” (7 menciones), “*Avanzar*” (3 menciones).

Para fomentar una educación intercultural hemos de superar una cultura escolar que en ocasiones es más “exclusiva” que inclusiva. En este sentido, el primer medio a revisar (pero no el único ni el definitivo) es el currículum escolar. Si queremos ofrecer un espacio donde el educando pueda contrastar, reflexionar, revisar y construir su identidad subjetiva, parece evidente que hemos de ofrecerle un currículum abierto y diversificado del que pueda sentirse partícipe. Una perspectiva holística/constructivista del currículum reconoce que:

a) El contenido que hay que aprender debe tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad (recordemos que se trata de aprender a aprender).

b) Para que la información se pueda aprender y usar, ésta debe tener un significado y un sentido para el alumno. Se trataría de tener en cuenta el potencial de aprendizaje y la competencia curricular de cada alumno, formado por sus experiencias, sus intereses y su comprensión.

Estamos ante una perspectiva que no defiende un currículum 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 currículum para clasificar a unos alumnos como triunfadores y a otros como fracasados (Ainscow, 1995). Debemos destacar que nuestros informantes ven en la mención “**Formación profesional habrá una salida mejor**” (9 menciones) uno de estos currículum abiertos, que les hace más partícipes en su trayectoria escolar.

8.1.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

<i>Aspectos Mencionados como Positivos</i>	X
Plan de acogida	20
Flexibilizar	15
Alfabetización	13
Parámetros	9
Reivindicar	7
Informática	6
Tutor	5
Ciclos formativos	4

Por parte de la Comunidad educativa del centro se pide que se garantice el cumplimiento y desarrollo de la normativa vigente relacionada con la atención del alumnado inmigrante, especialmente las actuaciones recogidas en los proyectos del propio centro, a la vez que se expliciten y pongan en práctica programas de acogida de este alumnado. Esta mención de “Plan de acogida” (**20** menciones) se privilegia especialmente

La llegada al centro educativo supone para un alumno o alumna inmigrante y, concretamente, el alumnado de origen marroquí, un duro impacto psicológico al tener que enfrentarse a una situación nueva, un entorno muy diferente al suyo, del que desconoce casi todo: en muchos casos la lengua, sus compañeros de clase, a veces impregnados de prejuicios, el centro con sus reglas propias, el tipo de actividad escolar, etc. Y todo ello en un momento personal difícil, al estar viviendo el duelo por la pérdida de todo lo que le era querido hasta ese momento. Esta situación se agrava cuando su experiencia y bagaje educativos son muy distintos a los del resto de sus compañeros. Así, los alumnos y alumnas inmigrantes se enfrentan, a menudo, con dificultades como:

* Utilización en su vida cotidiana y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna.

* Diversos referentes culturales: el que le ofrece la escuela y el que encuentra en casa, que suelen obedecer a dos concepciones distintas de vivir y de actuar.

* Diferentes niveles académicos. Algunos alumnos presentan uno o varios cursos de retraso curricular en relación a su edad.

* Dificultades de adaptación al barrio o al pueblo que condicionan la socialización: alumnos que, en ocasiones, no tienen amigos con los que tratar o lo hacen siempre con niños de su propia nacionalidad.

Otro aspecto importante, es la de que el profesor debe asumir la realidad de su escuela, esto se refleja en “**Parámetros**” (9 menciones), “**Tutor**” (5 menciones), esto sería importante para poder llevar acciones que conlleven a la igualación entre el alumnado. Resulta esencial transmitir a los distintos profesores del aula asignada la información sobre las características de los nuevos alumnos y las decisiones tomadas sobre la respuesta educativa adecuada. El tutor/a ha de convertirse en el referente más directo del alumno recién llegado, de manera que éste sepa que puede acudir siempre a él o ella cuando tenga alguna duda o dificultad.

Otro de los temas que se ha abordado en el estudio realizado ha sido la conveniencia de la concentración del alumnado en varios centros o la dispersión por los diferentes centros de la zona (en los casos en que existe esa posibilidad).

“Uno de los problemas específicos al que hay que hacer frente es la tendencia a la concentración de alumnos inmigrantes en centros escolares de titularidad pública” (CC-20)⁹⁵;

Aunque este hecho se produce en todos los niveles educativos, alcanza los mayores porcentajes en la etapa de Educación Primaria y disminuye en niveles postobligatorios.

⁹⁵ Recogido en el cuaderno de campo en encuentro informal con el jefe de estudios.

No actuar para invertir esta tendencia produciría una segregación de la comunidad educativa que se trasladaría a la sociedad. La situación se agravaría aún más si tenemos en cuenta que la población inmigrante suele asentarse en zonas socialmente desfavorecidas en cuyos centros escolares existe una mayor incidencia de alumnado en situación de desventaja social y, por ende, con más demandas educativas diferenciales que aumentan la presión sobre los recursos humanos y materiales disponibles. El IES Cartuja es un ejemplo de esta situación.

Por ello nuestros informantes estiman por unanimidad la conveniencia de que el alumnado inmigrante sean repartidos entre todos los centros de la ciudad aún a costa de que tengan también que dispersarse los recursos para su atención, lo cual origina la necesidad de más recursos, las menciones que hacen referencia a esta situación son, “*Flexibilizar*” (15 menciones), “*Alfabetización*” (13 menciones). Para evitar que esta situación se agrave, habría que arbitrar mecanismos que posibiliten una escolarización equilibrada de todos los estudiantes en los centros sostenidos con fondos públicos con el objetivo de evitar procesos de concentración escolar del alumnado inmigrante, según las características de la zona y el territorio.

Además, para alcanzar un nivel educativo adecuado, se hace necesario prestar una atención prioritaria a las personas que encuentran especiales dificultades, como puede ser una parte del alumnado inmigrante, lo cual pasa por desarrollar políticas que prevengan el fracaso escolar, el abandono temprano de los estudios y cualquier otro factor de riesgo que suponga acrecentar las diferencias existentes entre los sectores sociales normalizados y los más desfavorecidos.

8.1.3 Tercera categoría: Interacciones Sociales

<i>Aspectos Mencionados como Positivos</i>	X
Compensatoria	22
Autonomía	13
Rezar	6

La cuestión de las aulas de compensatoria es una de las cuestiones que dividen más a la comunidad educativa del IES Cartuja, esto es debido a la distinta consideración de la finalidad que se tiene de ellas, en esta mención de “*Compensatoria*” se refleja la distinta consideración en positivo y negativo alejándose de la referencia etimológica. Esto se constata en las menciones de “*Compensatoria*” (22 menciones), “*Autonomía*” (13 menciones).

De hecho, la contradicción emerge de que, una cosa es “ir” a compensatoria y otra “ser” un “niño o niña de compensatoria”. Se produce en este caso una no pertenencia al grupo-clase, y el estatus que el alumno/a ocupa entre el grupo de iguales es por tanto también de inferioridad. La implementación de esta serie de prácticas escolares como las descritas contribuye de forma significativa a perpetuar la desigualdad y por tanto a construir las trayectorias académicas de fracaso académicas entre los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.

Como ya hemos ido significado en nuestro estudio, en el IES Caruja es alto el índice de fracaso escolar y escasas las expectativas de las familias. Existe poca confianza en la enseñanza y formación académica, lo que se traduce en un alto índice de absentismo escolar, falta de expectativas, abandono prematuro de los estudios, renuncia a continuar en los niveles superiores de la enseñanza.

“Tenemos un alumnado muy difícil de motivar, con una baja autoestima, necesidades básicas de higiene, sanidad, alimentación y relación. Nos proponemos crear un sentimiento positivo de las posibilidades de nuestro alumnado e incentivar el interés por mejorar su rendimiento escolar” (EPAC-1:433).

Los destinatarios de las actuaciones de compensación educativa son todos los alumnos y alumnas del centro puesto que necesariamente el PCC⁹⁶ ha de estar condicionado por la existencia del alumnado de compensación en cuanto al establecimiento de líneas de actuación para la convivencia, dinámicas de grupo, habilidades sociales, horarios y contenidos, que afectan a todos.

Los destinatarios, de las actuaciones de compensación educativa en el IES Cartuja, son principalmente aquellos de pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa (alumnado de etnia gitana e inmigrante), o a otros colectivos socialmente desfavorecidos (alumnado de familias desestructuradas donde los padres son por lo general desempleados de larga duración), presentan por tanto desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente están escolarizados, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante el desconocimiento inicial de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

⁹⁶ PCC: plan de Centro Compensatoria.

8.2 Percepción de los *aspectos negativos*

8.2.1 Primera categoría: Conceptos Universales

<i>Aspectos Mencionados como <u>Negativos</u></i>	X
Interlengua	22
Prohibir	20
Violencia	16
Cultura del esfuerzo	15
Capital familiar	12
Capital cultural	10
Neofobia	7
Musulmán	7
Libertad	6
Gitanos	5
Recursos	4
Marginación	3
Absentismo	2
Rumano	2
Exclusión	
autoritarismo	
Reincidentes	
Problemas legales	
Adaptaciones curriculares	
higiene corporal	
Mezcla	
Esclavización	
respeto	

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.

El alumnado inmigrante se enfrenta a ciertos condicionantes para su inserción plena en el sistema educativo. El primero de ellos, es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza. 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 “*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 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”⁹⁷ contraponiéndose a la estructura más habitual en nuestra sociedad “familia nuclear”⁹⁸.

La mención que reflejan esta percepción “*Capital familiar*” (12 menciones). Además, algunos de estos handicaps se observan en la falta de medios económicos para ofrecer recursos bibliográficos, informáticos, su reflejo en “*Recursos*” (4 menciones).

Además, 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

⁹⁷ “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)

⁹⁸ “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)

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 cuantos 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.

8.2.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

<i>Aspectos Mencionados como <u>Negativos</u></i>	X
Aguantarlos aquí	19
Fractura Social	17
“fuera de lugar”	15
Absentismo	14
Adscripción	12
Competencia curricular	11
Cultura del esfuerzo	10
Castigo	9
Prohibición	8
Lengua materna	8
Injusticia	7
Entorno social	4
Musulmán	3
Gitanos	2
Discriminación	
Edad	
Ritmo	
Comunicación pobre	
Didáctica	
Pedagogía	
Capital cultural incorporado	
Personalización	
Profesionalización	
Racismo	
Ley del embudo	

Un factor importante es la escasa consideración del centro educativo donde estudias, el cual, además construye de manera trascendente el logro educativo del alumnado, ya que refuerza los resultados negativos de los chicos y chicas “menos académicos”. Menciones como “*Aguantarlos aquí*” (19 menciones), “*Adscripción*” (12 menciones), “*Didáctica*”, “*Pedagogía*” son consideraciones que le dan importancia a este hecho por parte de nuestros informantes.

Además, la propia elección del centro educativo determina para el alumnado coincidir en un centro minorizado, de escaso prestigio y con los amigos del barrio “menos académicos”, con menciones como “*Fractura social*” (17 menciones), “*fuera de lugar*” (15 menciones). Esta situación lleva consigo que la pertenencia al grupo de “bajo” nivel supone, de pronto, la pérdida del estatus académico del alumno/a, lo que conduce a distintas estrategias para el triunfo social en la escuela, así se constata en “*Entorno social*” (4 menciones), “*Personalización*”, “*Ley del embudo*”.

Otro de los aspectos que nuestro estudio nos ha desvelado son las distintas dificultades que la cultura académica, la cultura legitimadora de la institución escolar, impone a los hijos de los inmigrantes marroquíes: aprendizajes memorísticos poco significativos; contenidos curriculares sesgados social, cultural y económicamente; prejuicios y estrategias del profesorado que potencian a los “buenos estudiantes” y arrinconan a los que tienen más handicaps; metodologías inadecuadas para enseñar la lengua de acogida; dificultades para compatibilizar costumbres islámicas y vida académica. Todos estos factores, tanto del currículo explícito como del currículum oculto, van provocando el fracaso escolar de muchos de estas niñas y niños que no logran adaptarse o alcanzar la identidad legitimada para no quedar excluidos de esta comunidad. Las menciones referenciales a esta situación “*Competencia curricular*” (11 menciones), “*Prohibición*” (8 menciones), “*Castigo*” (9 menciones), “*Lengua materna*” (8 menciones), “*Comunicación pobre*”, “*Capital cultural incorporado*”.

Además, las hijas/os de origen marroquí tienen unas altas expectativas en el sistema educativo. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones las trabas y barreras a las que se ven expuestos terminan por derrumbar la voluntad y los esfuerzos de las chicas/os. Entonces éstos se sienten vencidos y desbordados, se identifican con el fracaso escolar y se autoinculpan del mismo. Al sentir esa identificación manifiestan

conductas propias de la identidad que han asumido (bajar sus altas expectativas de futuro, no hacer los deberes, hacer gamberradas en clase).

Es decir, estos alumnos pasan de tratar de identificarse desde la interpretación de/en la cultura escolar, a identificarse desde la resistencia. Al ver que a pesar de sus esfuerzos no logran acceder a los significados de la escuela, no les queda otra opción que resistirse a ella y pasar a formar parte del alumnado que entra en conflicto con la cultura académica legitimada por la escuela. A pesar de que son muchos los obstáculos que encuentran estos chicos para obtener éxito en la escuela, todos (profesores, padres y alumnos) terminan analizando el fracaso escolar en términos de “limitaciones de índole personal”. Son las menciones como “*Absentismo*” (14 menciones), “*Injusticia*” (7 menciones), “*Musulmán*” (3 menciones), “*Gitanos*” (2 menciones), “*Ritmo*”.

8.2.3 Tercera categoría: Interacciones Sociales

<i>Aspectos Mencionados como <u>Negativos</u></i>	X
Barrio	20
Capital social	19
Capital económico	18
Clases sociales	15
Desempleo	14
“pisos patera”	12
Cierre de las redes sociales	9
Musulmán	8
Gitanos	7
Rumanos	6
Prohibir	4
Higiene corporal	3
lengua materna	2
Estigma	2
Adaptación	

En las sociedades occidentales como la española, el valor de la persona cada vez va más unido a su libertad para desarrollarse independiente de sus padres, tomar sus propias decisiones, ser autónomo, preservar su intimidad, etc. En pueblos como el marroquí, el individuo se integra en la unidad familiar. No existe la independencia con respecto al cuerpo familiar tal y como se entiende en Occidente. Es decir, el desarrollo de la identidad va asociado indisolublemente al de su clan. Por eso, algunos padres no aceptan que sus hijos se identifiquen con los valores de los adolescentes españoles, por cuanto los ven un peligro para su identidad y para la cohesión del grupo. Así, tratan de adiestrarlos ejerciendo un autoritario rol. Las menciones referentes de nuestros informantes en estas consideraciones “*Cierre de las redes sociales*” (9 menciones), “*Musulmán*” (8 menciones), “*Prohibir*” (4 menciones).

Por otro lado, nos encontramos con los factores o dificultades de sus relaciones sociales. Más concretamente, nos referimos a aquellos valores y significados de la cultura de acogida que sustentan conductas y actitudes discriminatorias. Así, uno de los ejemplos que hemos encontrado se materializa en el recelo de la población de acogida para alquilar una vivienda a ciudadanos que vienen de otros países. Ello contribuye a que las viviendas a las que pueden acceder los inmigrantes sean muy pocas y de muy baja calidad. Simultáneamente, este recelo para alquilar las viviendas a los inmigrantes favorece que algunos caseros, que sí deciden hacerlo, se aprovechen de la situación de demanda de este colectivo para incrementarles los precios de los alquileres. Con menciones del tipo “*Barrio*” (20 menciones), “*Capital económico*” (18 menciones), “*Clases sociales*” (15 menciones), “*pisos patera*” (12 menciones).

También, en nuestro estudio hemos detectado que la falta de “papeles” provoca la falta de empleo, y esto a su vez limita los recursos disponibles para alquilar una casa, a estas personas no les queda otro remedio que vivir hacinados en una vivienda que apenas logran pagar con los exiguos sueldos de varios miembros. Este hacinamiento en ocasiones acarrea problemas de higiene y convivencia con los vecinos de las viviendas colindantes. Las hemos constatado en menciones “*Desempleo*” (14 menciones), “*Higiene corporal*” (3 menciones), “*Estigma*”.

Los datos de nuestra investigación nos hacen ver que los factores estructurales y culturales van creando las condiciones materiales y simbólicas del inmigrante. Tanto el sistema como las actitudes de la población de acogida ejercen el poder sobre las personas que vienen de fuera y las dejan en una situación de vulnerabilidad (física y simbólica) que facilita que sean explotadas. Mediante el etiquetado del “ilegal” o del “moro” se les coloca en una situación de vulnerabilidad por el hecho de proceder de un país pobre. La mención de “*Capital social*” (19 menciones) refiere a esta consideración.

Además, cuando la persona experimenta los efectos de este etiquetaje empieza a experimentar sentimientos de inferioridad y vulnerabilidad. La mención de “*Adaptación*” resume esta situación.

8.3 Percepción de los *aspectos neutros*

8.3.1 Primera categoría: Conceptos Universales

<i>Aspectos Mencionados como <u>Neutros</u></i>	X
Ordenación de los recursos	
Holismo, Globalización	
Igualdad de oportunidades educativas	
Riqueza de Estímulo	
Perfil plano	
Mantener su cultura	
Desfase	
Rezar	
Decisiones éticas	
Grupo de iguales	
Prestamos simbólicos	
Conocer el mundo-mítico	
Espacio social transnacional	
Constancia	
statu quo	

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 sólo 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 sí 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 ha 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.

8.3.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

<i>Aspectos Mencionados como <u>Neutros</u></i>	X
Iniciativa	
Extravertidos	
Silencio	
Mundo adulto	
Leyes	
Currículo oculto	
Vida en el centro	

Haciendo una consideración global de que estos chicos tendrán dificultades y necesidades económicas, problemas con la lengua, con el desnivel entre la escolarización recibida en Marruecos y la recibida aquí, pero eso no quiere decir que “no sirvan” para el estudio. Si a pesar de estos handicaps, van superando los cursos y van aprendiendo, hemos de entenderlos como unos buenos estudiantes, más que como unos “cortitos que no dan para más” (CC-125)⁹⁹.

Hay un factor clave a la hora de abrir abismos entre los hombres y exagerar sus diferencias. Lo decía Juan Ruiz en su *Libro de buen amor*: el hombre por dos cosas se esfuerza (lo digo en términos actuales); la primera por tener con qué mantenerse y la segunda por el placer sexual. Voy a referirme a la primera, es decir, a la cualificación para un trabajo específico, a la posibilidad de ejercerlo y a su capacidad para almacenar, gracias a su esfuerzo, bienes materiales.

En fin, su grado de formación profesional y su poder adquisitivo me parece que constituyen un factor clave en este tema que, tocando tangencialmente cierto pensamiento de Hobbes, ahonda en un aspecto puntual de las relaciones entre los

⁹⁹ Recogido en el cuaderno de campo en la cafetería del IES (conversación informal con profesores)

hombres. No digo que el mundo esté simplemente dividido en ricos y pobres, e ignorantes y cultos, aunque, en términos generales, sea una verdad vigente.

La economía de los países desarrollados ya no basa sólo su mercado de trabajo en aquellas grandes masas de operarios del capitalismo decimonónico, sino también en la cualificación de éstos asociada a la existencia de una escuela pública que, en términos generales, ofrece una relativa igualdad de oportunidades. El conocimiento de una profesión y la envoltura cultural que ella lleva consigo permite al individuo instalarse con mejor o peor fortuna en el seno de la sociedad. El mismo principio rige para la clasificación de los distintos grupos sociales; y, como casi todas las clasificaciones, nos aporta una considerable tranquilidad en nuestras relaciones, pues sabemos en todo momento cómo tratarnos con los iguales y, aunque menos, cómo desenvolvernos antes gentes de diferente status.

En nuestro estudio, en la categoría de superestructura cultural las contradicciones en los discursos de los informantes, el miedo a ser tachado de xenófobo, racista o inadaptado, conllevan a menciones como “*Iniciativa*”, “*Silencio*”, “*Extravertidos*”, “*Currículo oculto*”. Con ello se considera al colectivo marroquí como este grupo “no igual” y con el que es difícil relacionarse.

8.3.3 Tercera categoría: Interacciones Sociales

<i>Aspectos Mencionados como <u>Neutros</u></i>	X
Mezcla	
Perfil plano	
Desapercibido	
“nadando entre dos aguas”	
Islam	

Un ejemplo de cómo estas condiciones que rodean al inmigrante le ponen en situación de riesgo social lo observamos en el estado de vulnerabilidad que viven las familias hasta que consiguen estabilizarse y reagruparse.

En España, la Ley actual sólo permite la entrada de familiares extranjeros bajo unos supuestos bastante restrictivos y “a posteriori”, es decir, cuando el residente legal (en ocasiones ya ciudadano comunitario) ha cumplido un considerable tiempo de estancia previo. Se trata de la figura denominada Reagrupación Familiar. Actualmente existen dos tipos de reagrupación, en función de la nacionalidad del reagrupante: reagrupación familiar para extranjeros residentes legales en España y reagrupación familiar para ciudadanos comunitarios.

Para la reagrupación familiar de extranjeros residentes legales, que son nuestro objeto de estudio. Concretamente, los extranjeros de origen marroquí, la documentación¹⁰⁰ requerida es:

El residente “legal”¹⁰¹ interesado en que se expida un visado de residencia por reagrupación de un familiar, deberá solicitar informe acreditativo de que es titular de una autorización de residencia ya renovada, de que dispone de un alojamiento adecuado

¹⁰⁰ Asociación VOMADE-VINCIT (en línea): <http://www.vomade.net/> (consulta 22/02/2009)

¹⁰¹ Mostramos nuestra disconformidad en tratar a las personas como “legales” o “ilegales”, entendemos que esto es una forma de criminalizar al inmigrante.

y de los medios de subsistencia suficientes para atender las necesidades de su familia una vez reagrupada.

El familiar que quiere reagrupar debe encontrarse incluido en alguno de los siguientes supuestos:

- Su cónyuge.
- Sus hijos o los de su cónyuge, siempre que sean menores de 18 años o estén incapacitados y no se encuentren casados.
- Los menores de 18 años o incapaces, cuando sea su representante legal.
- Sus ascendientes o los de su cónyuge, cuando estén a su cargo y existan razones que justifiquen la necesidad de autorizar su residencia.

La solicitud del informe gubernativo se presenta personalmente y en el órgano competente para su tramitación y se acompaña de la siguiente documentación:

- a. Pasaporte del reagrupante y copia del pasaporte de los familiares reagrupados.
- b. Autorización de trabajo y residencia renovada.
- c. Acreditación de empleo y/o recursos económicos suficientes.
- d. Tarjeta de asistencia sanitaria de la Seguridad Social.
- e. Acreditación de disponibilidad de una vivienda suficiente para el reagrupante y su familia.
- f. Contrato de alquiler de la vivienda y 3 últimos recibos de alquiler o Escritura de Propiedad de la misma y último pago de la hipoteca.
- g. Certificado de empadronamiento.
- h. En los casos de reagrupación del cónyuge, declaración firmada del reagrupante de que no reside con él en España otro cónyuge.
- i. En caso de reagrupación de ascendientes, escrito explicativo de las razones que justifiquen la necesidad de autorizar su residencia en España.
- j. Documentación acreditativa de los vínculos familiares.

En la actualidad los plazos para obtener la autorización de residencia se han reducido considerablemente respecto a épocas anteriores: tres meses desde la solicitud de la cita hasta la entrada en España del familiar reagrupado.

Como vemos, los impedimentos (estructurales y actitudinales) que un inmigrante encuentra para conseguir formar un hogar dificulta la cohesión de la familia. La mención “*nadando entre dos aguas*” resume la situación general de esta situación.

En cuanto a la práctica de la interculturalidad, queda reflejado en el debate que se limita a la celebración de determinadas fiestas (interculturalidad centrada en el producto más que en el proceso) y que incluso los padres participan más en el “Centro Cívico Norte” que tiene establecido el propio Ayuntamiento de Granada en el Distrito Norte de la ciudad, que en el propio centro educativo. Bajo menciones como “*Desapercibido*”, “*Perfil plano*”.

Pero también hemos visto que uno de los efectos de emigrar consiste en soportar que la sociedad te reduzca a un personaje infravalorado, que te trate en función de la condición simbólica “del moro”, por encima de reconocerte como la persona que eres. El otro se hiela en nuestras manos: se objetiva, instrumentaliza, cosifica y acaba por desaparecer como persona. Para muchos de estos escolares la inmigración significa vivir, aceptar, comprender, asumir, rebelarse, con aquello en lo que te han convertido, aquello con lo que te han marcado. Las menciones de “*Mezcla*”, “*Islam*”, nos lo hace ver en nuestros informantes.

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.

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 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 las que adolece, relacionadas fundamentalmente con la de que el estudio sólo se realiza en un centro

educativo. En concreto, creemos que hubiera sido importante el 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.

No podemos decir que la situación educativa de los alumnos extranjeros escolarizados en Andalucía sea deficitaria o negativa en general, aunque sí existen algunos aspectos en los que ésta presenta carencias que el sistema educativo debería tratar de solventar.

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 esta tesis doctoral, 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 tesis doctoral 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 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 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 Coleman y Putnam, además de con nuestro primer objetivo de esta tesis doctoral, en la manera que estos factores de desigualdad afectan el logro educativo de este alumnado inmigrante y, en el modo de percibir e interpretar el “mundo de la vida”.

Se parte de la idea de que el capital social se expresa como una relación de cooperación, confianza e interés en el otro, donde dichas relaciones son constantes y fluyen continuamente sin ser simplemente un stock de redes establecidas. 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 tesis doctoral 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 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, 2001).

“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).

Dicho planteamiento nos lleva entonces a pensar y 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 resumen en nuestros objetivos y, 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 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.

En este sentido, podemos entender a estas “comunidades transnacionales” (Portes, 1995) donde se dan esas realidades de la vida diaria que esencialmente aparecen en el contexto de la migración internacional, las cuales (geográfica o espacialmente) son difusas o sin territorios, y lejos de ser un fenómeno puramente transitorio constituyen una estructura de referencia para una posición social que determinan la vida diaria y las identidades que simultáneamente trascienden a las sociedades nacionales.

E) 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. 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 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 este demandan que solucione 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 nos 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 tesis doctoral 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 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.

H) Por último, esta investigación se ha planteado con la esperanza de ser útil para conocer en profundidad la influencia de los factores de desigualdad que condicionan el desigual logro educativo de inmigrantes y autóctonos, así como las dinámicas que dichos factores desarrollan en los diversos ámbitos en los que actúan. Pero, al mismo tiempo, nos ha hecho ver la existencia de múltiples lagunas que aún quedan por cubrir en la materia. Es por ello por lo que se hacen necesarios nuevos trabajos que contribuyan a dilucidar los vacíos y las contradicciones existentes. Especialmente útiles podrán ser, en este sentido, las investigaciones volcadas en el análisis de nuevos contextos inmigratorios, en la medida en que aporten nuevos matices aclaratorios al conocimiento científico de este objeto de estudio.

EPÍLOGO

Esta tesis doctoral está decididamente condicionada por el lugar de nacimiento del doctorando (Tetuán- Marruecos) y, por la edad cronológica del mismo (50 años), pero este sesgo que pudiera producirse en el estudio parece poder superarse con la conciencia plena de que la investigación sociológica se basa en la “asepsia” que debe guiar al investigador.

No hace tanto vivíamos en un mundo dominado por la “cuestión social”, que presentaba facetas variables dependiendo de las fases de pleno empleo y crecimiento o de crisis y recesión. En periodo de crecimiento, la cuestión social se caracterizaba fundamentalmente por el conflicto estructural que enfrentaba al movimiento obrero y al capital. Este conflicto daba pleno sentido a las luchas políticas, influía en la vida intelectual y muchos de sus protagonistas (incluso los distanciados de las fábricas) podían reivindicarlo como propio por ejemplo en el medio rural, en los barrios urbanos, en las universidades. La esperanza de un mundo mejor era el portaestandarte de los sindicatos y partidos políticos, que se movilizaban no sólo para denunciar la explotación de los trabajadores sino también (como así solía decirse) para luchar por un “futuro prometedor”. Indudablemente, persiste este conflicto de orden estructural, pero sin que ocupe una posición central: ha dejado de constituir el núcleo de nuestra existencia colectiva.

En épocas de crisis como la actual, cuando la pobreza de los parados toma el relevo de la explotación de los trabajadores, la cuestión candente es más bien la de la exclusión y, en consecuencia, la del vínculo social. Sin embargo, en este caso aún podía abrigarse cierta esperanza en el futuro, e incluso engarzarla con las utopías sindicales y políticas que reivindicaban los mismos objetivos que el mundo laboral: en esta perspectiva, el paro se explica por los intereses de los capitalistas, que tienen en los parados su “ejército de reserva” incluso para presionar mejor sobre los salarios.

Esta situación de crisis está siendo especialmente dura con las minorías étnicas que se encuentran en un nuestro país. Con el firme propósito de buscar un futuro mejor para ellos y sus familias los inmigrantes no dudaron en subirse a una patera y cruzar el estrecho, de esconderse en los bajos de un camión, o quien sabe de qué manera pasan al “paraíso soñado”. Pero qué pasa con las hijas/os de estos inmigrantes. Las niñas/os de

estos inmigrantes se encuentran en un país extranjero de la noche a la mañana y es a través de su escolarización por la que estos conocen y se integran en la nueva sociedad.

Entendemos que entre los espacios en los que debería producirse una integración de la diversidad cultural, la escuela pública ocupa (o debería ocupar) un lugar preferente. Para ello, el sistema educativo debería aplicar los principios de laicidad que lo fundan (ampliados al campo general de la cultura), mostrándose indiferente y neutral ante la pluralidad humana que recibe el encargo de socializar. En cambio, lejos de tal meta, la escuela pública no ha hecho otra cosa que confirmar que su finalidad latente es legitimar un orden socio-económico que, por mucho que se afirme igualitario, se levanta sobre todo tipo de desigualdades estructurales, el “siempre ha habido ricos y pobres” es una constante entre nuestros docentes para explicar las desigualdades. Ese proceso, que ha convertido lo que hubiera podido ser un ámbito de integración y equilibrio sociales en una máquina de justificar y perpetuar asimetrías, ha sido posible haciendo de la escuela un lugar donde se enseña la irreversibilidad de las relaciones de dominación existentes en la sociedad.

Entre los dispositivos educacionales al servicio de esa función legitimadora de la desigualdad figuran, en lugar destacado, los encargados de repetir en su discurso y aplicar en la organización del espacio escolar principios taxonómicos (muchos estamos hasta el gorro de que nos clasifiquen) que naturalizan la distribución de lugares en la estructura social y, haciéndolo, nos dan las razones del porque estas donde estas. Es decir, se justifican las posiciones de agravios de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se trata, en definitiva, de ese aspecto de las estrategias de reproducción (como nos enseñó Bourdieu) que vienen a legitimar, naturalizándolo, el fundamento social de la dominación. La reificación en el discurso educativo del sistema de “nichos” sociales y políticamente en vigor confirma que existe una correspondencia entre las estructuras sociales y el orden mental, pero socialmente inducido, mediante el que los seres humanos clasifican el universo.

Uno de los ejemplos más remarcables de la complicidad del sistema educativo en la reproducción y justificación de las consecuencias más indeseables e inicuas de la estructura social, a través de la substantivización de los entramados clasificatorios que dividen conceptualmente a los grupos copresentes en la sociedad, lo tenemos en el uso

que se le está dando en la institución escolar a una “representación intelectual”: la de la “educación intercultural”.

Ésta, en lugar de ser, como presume, un instrumento para la integración de una sociedad toda ella hecha ya de minorías, se constituye en el motor conceptual que permite dar por bueno un orden clasificatorio de los individuos y de los grupos que presume la condición crónicamente problemática de algunos de ellos por causa de su cultura, escamoteando el origen sobre todo legal, social y económico de sus problemas de adaptación. Los usos educacionales de esta noción resultan una prueba más de hasta qué punto el “multiculturalismo”, “interculturalismo, el “mestizaje cultural” y otros derivados de la equívoca noción de cultura, empleada sistemáticamente en su acepción más hegeliana, son algunas de las *ideas-fuerza* más camaleónicas de que disponen las nuevas modalidades de racismo.

Para empezar, y como el signo más ilustrativo del sentido oculto que tiene esa clasificación en tanto que “diferentes” de ciertos educandos, las políticas pedagógicas basadas en la interculturalidad mal entendida, atienden exclusivamente a miembros de comunidades humanas ya problematizadas, y que son víctimas crónicas de la marginación, la segregación y la discriminación, el caso de los marroquíes en España es paradigma de esta idea.

El seguimiento “intercultural” de algunos niños no se dirige, por ejemplo, a hijos de residentes ingleses o alemanes en la costa de Motril (Granada). La “interculturalidad”, en tanto que supuesto problema a resolver y administrar, se plantea única y exclusivamente con hijos de gitanos “pobres” o de inmigrantes igualmente pobres que proceden de países subdesarrollados. Es decir, que la interculturalidad no se basa en el reconocimiento (tal como debería concebirse) de que en un aula todos los alumnos son diferentes, es decir todos proceden y usan diferentes estilos de hacer, pensar y decir, sino que sólo algunos lo son, y que éstos diferentes no sólo lo son por su “cultura”, como se sostiene, sino, ante todo, por su condición socialmente nada, poco o mal integrada. En síntesis, la presunta interculturalidad en la escuela se reduce a un principio ordenador que divide a los usuarios de la enseñanza en dos tipos: una minoría constituida por quienes han sido definidos como “diferentes” y, frente a ella, una mayoría que conforman los que, aunque no se reconozca, no dejan nunca de pensarse a

sí mismos y ser pensados por el sistema educativo en que se insertan como los “normales”.

Dicho de otra forma, la diferenciación detectada y sometida a atención especial se presenta como “cultural”, por mucho que ese mismo principio no se aplique a todas las demás expresiones de pluralidad presentes en el aula, demostrando que no era tan “inter”- cultural como pretendía, sino esencialmente de índole social, y para señalar lo que no es otra cosa que una situación fronteriza, exterior o inferior de aquéllos a quien se les ha bautizado con la palabra “beneficiarios” del indicativo de “diferente”. Lo que se presentaba como una actuación pedagógica pensada para preservar respetuosamente una imaginaria personalidad cultural se conduce, en la praxis, como un mecanismo de “identificación” social, o, lo que es igual, de un estigma, que advierte de la presencia en el espacio escolar de un extraño, que lo es, no por ser portador de una lengua, una religión o unas costumbres distintas, tal y como se pretende. Su anomalía se refiere, más bien, al lugar social del que procede y que representa en el aula, y cuyo señalamiento sirve para hacer del educando “identificado” como diferente una frontera viviente que marca la raya divisoria entre el dentro (los demás niños, los “iguales”, los “no diferentes”) y el afuera o en el margen del sistema que él viene a encarnar físicamente en el aula.

De este modo, y de entrada, la detección y la vigilancia especial de que es objeto quién es señalado como diferente no niega, sino que al contrario, reproduce, esos mecanismos de segregación y discriminación de los que se pretende protegerle. El trato, en apariencia beneficioso, que recibe establece un “extrañamiento” que es la premisa de toda actitud de la xenofobia, esa modalidad de actitud excluidora que afecta especialmente a aquellos que son contemplados como poseedores de unos niveles alarmantes (por excesivos o por cualitativamente insamilables) del principio denegatorio que se le asigna.

El individuo miembro de una comunidad cuya distinción se ha institucionalizado en el marco escolar es presentado de este modo como “víctima inocente” (pobrecito el moro) de unas condiciones culturales que hacen de él algo así como un miembro social que juega en otro campo, al que denominamos “cleavage social”. Esta situación, justifica la atención en las aulas compensatorias que le mantenga dentro del sistema

sólo lo indispensable, pero que garantice al tiempo la posibilidad de reintegrarlo a un ambiente sociofamiliar que es concebido a la manera de una cárcel que, por mucho que se presente como “identitaria”, es en realidad un sitio en la estructura social del se considera que no es posible escapar. Se trata, como se ve, de una consecuencia más de esa convicción que concibe las diferencias culturales como irrevocables. Recuértese que la noción de “cultura”, está siendo sistemáticamente empleada como un subrogado fácilmente reconocible de la vieja idea de raza, que ha desplazado la irreversibilidad de los factores genéticos y la clasificación de base fenotípica, por otra, más sutil en su argumentación, pero idéntica en sus tareas de identificación, que determina a los sujetos psicofísicos a partir de la lengua que hablan o de la supuesta cosmovisión del grupo del que proceden.

Se cumple así la correspondencia entre la división del mundo de lo social en campos entre los que se expresan relaciones de dominio y los esquemas preceptuales y apreciativos que el sistema escolar hace por interiorizar en los sujetos que se le confían. El imaginario social y políticamente hegemónico su substantiviza desde la misma iniciación escolar, encargada de presentar como naturales las emanaciones que recibe del contexto sociopolítico y económico en que se ubica y al que sirve.

El alumno marroquí está inevitablemente identificado como aquel que al jugar en un campo social de exclusión no podrá salir de él, este campo es el nuevo “cleavage” social que se ha producido ya en nuestra sociedad del siglo XXI. “En el contexto de la configuración de una sociedad posmoderna que obliga a repensar y reevaluar desde cero todos nuestros valores con el objeto de configurar un nuevo modelo de sociedad. En la medida que los componentes antagónicos prevalezcan, existe el riesgo de que España evolucione desde una reciente cultura del consenso, a una nueva y perturbadora cultura del disenso” (Bericat, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED RAMÍREZ, E.M. (2005) *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. Tesis Doctoral

AGUADO, M^a. T. (1996) *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid. UNED.

AGUADO, M^a. T. (1999). (Dir.) “Diversidad escolar e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares multiculturales”. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2) pp 471-475.

AINSCOW, M. (1995) *Necesidades educativas especiales*. Madrid. Morata.

AKESBI MSEFER, A. (1998) *Ecole, sujets et citoyens*. Rabat. Edit Consulting.

ALEMÁN OCHOTORENA, P; y FERNÁNDEZ PRADOS, JS. (1999) “Aproximación psico-social al fenómeno de la inmigración”. En *Mirando desde fuera*. Madrid. Colectivo Algaravía ed Cáritas, pp 55-66.

ALONSO, LUÍS E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid. Fundamentos.

ARNAU, J. (1992) “Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos”. En J, Arnau, C. Comet, J.M. Serra e I. Vila. *La educación bilingüe*. Barcelona. ICE-Horsori pp 11-51.

ATKINSON, P. (1985) *Language structure and reproduction. An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London. Methuen

AUBARELL, G. (2000) “Políticas públicas. Curso de formación para profesionales sobre las políticas de inmigración en Cataluña”. Barcelona: Institut CATALA de la Mediterrania. (En línea). (Consulta: 4 julio 2007).
<http://www.gencat.net/temes/cat/administracio.htm>

BANKS, J.A. (1981) *Multiethnic education: Theory and Practice*. Boston. Allyn and Bacon.

BANKS, J.A. (1994) *An introduction to multicultural education*. Boston. Allyn and Bacon.

BANKSTON et al. (1997) "The Academic Achievement of Vietnamese American Student, Ethnicity as Social Capital". *Sociological Focus* (30) pp. 1-16.

BANKSTON, C. y ZHOU, M. (2002) "Social Capital and Immigrant Children's Achievement". En Fuller, B. y E. Hannum (ed), *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*. Oxford. Elsevier Science pp 13-39

BANKSTON, C.L. (2004) "Social capital, Cultural Values, Immigration and Academic Achievement: The Host Country Context and Consequences". *Sociology of education*, 77 (2), pp. 176-179.

BARANDICA, E. (1999) "Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares". En M.A. Essomba, (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Graó pp. 15-20.

BARROSO BENÍTEZ, I y MORENTE MEJÍAS, F. (2005) "La socialización". En Iglesias De Ussel, J y Trinidad Requena, A. (coords.) (2005), *Leer la sociedad. Una introducción a la sociología general*. Madrid. Tecnos.

BELARDI, A. (1991) *Enfance au Quotidien*. Casablanca. Editions le fennec.

BENNANI, A. (1999) "Unas jornadas: La enseñanza de la lengua y cultura árabes en una educación intercultural". En VVAA. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo pp. 22-25.

BERGER P. y LUCKMANN T. (1968, 1º edic. en inglés) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu, 1979.

BERICAT ALASTUEY, E. (2006) *El Cambio Social en España. Visiones y Retos de Futuro*. Sevilla. Centro de Estudios Andaluces.

BERICAT ALASTUEY, E. (2003) *El Conflicto Cultural en España: Acuerdos y Desacuerdos Entre los Españoles*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas

BERNSTEIN, B. (1961) "Clase social y lingüística de desarrollo: una teoría de aprendizaje social". En Halsey, A. H; Floud J. y Anderson C.A. (eds.) *Educación, economía y sociedad: un lector en la sociología de la educación*. Nueva York.

BERNSTEIN, B. (1974) "Clases sociales, lenguaje y socialización". En Torre Grosa J. R. *Teoría e investigación social*. Madrid. Instituto de la opinión pública, pp 582 - 598.

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control*. Madrid. Akal.

BERNSTEIN, B. (1990) *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.

BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.

BERNSTEIN, B. (1997) "Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos". *Revista de Educación*, 312, pp 145-162

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.

BERRIANE, M. (2004) "La larga historia de la diáspora marroquí". En TEIM *Atlas de la Inmigración Marroquí en España*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid Ediciones.

BERRIANE, op.cit., p. 25.

BESALÚ, X. (2002) "Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona". *Cuadernos de pedagogía* (315) pp 72-76.

BLANCO FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, C. (2002) “Los inmigrantes y su integración. Apuntes en torno a una creciente nebulosa de conceptos, modelos y políticas”. En García Castaño. F. y C. Muriel López (coord.), *III Congreso sobre la Inmigración en España*. Universidad de Granada, Vol. II (Ponencias) pp 71-81.

BLANCO FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, C. (2001) “La integración de los inmigrantes: fundamentos para abordar una política global de intervención”. *Revista, Migraciones* (10) pp 207-248.

BLANCO, C. (2000) *Las migraciones contemporáneas*. Madrid. Alianza.

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid. La Muralla.

BORJAS, G. (1992) “Ethnic capital and intergenerational mobility”. *The Quarterly journal of economics*, CVII (1) pp 123-150

BORJAS, G. (1995). "Ethnicity, neighbourhoods, and human-capital externalities". *American Economic Review*, 85 (3) pp 365-390

BORJAS, G. (1997) “To ghetto or not to ghetto: Ethnicity and residential segregation”. *Journal of Urban Economics* (44) pp 228-253

BOUCHÉ y otros (2002) *Antropología de la educación*. Madrid. Síntesis Educación

BOUDON, R. (1974) *Education, Opportunity and social Inequality*. Willey-Interscience

BOURDIEU, P. (1991) [1980b] *El sentido práctico*. Madrid. Taurus

BOURDIEU, P. (1997) *Die verborgenen Mechanismen der Macht – Schriften zu Politik und Kultur I*. Hamburgo. VSA-Verlag

BOURDIEU, P. (1999) *La miseria del mundo*. Madrid. Ed. F.C.E.

BOURDIEU, P. (1966) “Condition de classe et position de classe”. En, Archives européennes de sociologie VII/2, p. 201-229

BOURDIEU, P. (1974) “Avenir du classe et causalité du probable”. En Revue française de sociologie XV, pp. 3-42

BOURDIEU, P. (1977) *La reproducción*. Barcelona. Laia

BOURDIEU, P. (1979) *La distinction – critique sociale du jugement*. Paris. Minuit

BOURDIEU, P. (1980a) “Le capital social – notes provisoires”. En, Actes de Recherche en Sciences Sociales (31) pp. 2-3

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. (1984) “Espace sociales et genèse de “classes””. En Actes de Recherche en Sciences Sociales (52/53) pp 3-17

BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Torrejón de Ardoz. Akal.

BOURDIEU, P. (1986) “Habitus, Code et Codification”. En Actes de Recherche en Sciences Sociales (64) pp. 40-44

BOURDIEU, P. (2000). “Propos sur le champ politique”. Lyon. Presses Universitaires

BRUNER, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.

BRUNET, I.; I. PASTOR y A. BELZUNEGUI. (2005) *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona. Portic.

BUENO, J.J. (2002) “La extraña ambigüedad de la educación multicultural”. Kikiriki (65) pp 23-33.

BURY, J.B. (1960) *The idea of Progress. An Inquiry into its Origins and Growth*. New York. Dower Publications

CARBONELL, F. (2002) “Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables”. Kikiriki (65) pp 63-67.

CARRASCO, S. (1997) “Usos y abusos del concepto de cultura”. Barcelona. Cuadernos de pedagogía (264).

CASTELLA, E. (1999) “La inmigración y la escolarización del alumnado de incorporación tardía”. En M.A. Essomba (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Graó pp 153-160.

CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. (Vol. II). Madrid. Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (1994) “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. En Castells, M et als. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós pp 13-53.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2007) “La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación”. (En línea). <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/informe.htm> (Consulta: 15 de mayo 2007).

CERED. (1998) *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. Royaume de Maroc, Ministère Charge de la population.

CHECA, F. (1998) “La “culturización del dolor”. Salud y enfermedad en los inmigrantes africanos”. En F. Checa (Ed.). *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea*. Barcelona. Icaria pp 81-121.

CHOMSKY, N. (1957) *Estructuras Sintácticas*. México. editores siglo XXI.

CLARK, E. y RAMSAY, W. (1990) “The Importance of Family and Network of Other Relationships in Children's Success in School”. *International Journal of Sociology of the Family*, 20 (2) pp 237-254

COHEN, A. (1995) “Algunas reflexiones a propósito de la inmigración magrebí en España”. *Ería, Revista Cuatrimestral de geografía; monográfico Magreb* (38) pp 287-302.

COLECTIVO IOÉ. (W. ACTIS; C. PEREDA y M. A. de PRADA) (2003) “Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas”. *Cuadernos de Pedagogía* (326) pp 63-68.

COLEMAN, J. S. (1990a) “Equality and Achievement in Education”, Westview Press, Boulder.

COLEMAN, J. S. (1990b) “Charm theory defines strange vowel sets”. *Journal of Linguistics* (26) pp 165-174

COLEMAN, J. S. (2001) “Capital social en la creación de capital humano”. *Zona abierta* (94-95) pp. 81-94.

COLEMAN, J. S. et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.

COLLINS, R. (1986) “Las teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa”. *Educación y sociedad* (5) pp. 125-148.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO. (2004) *Informes sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004/2005*. (En línea) [http:// www.mec.es/cesces/inicio.htm](http://www.mec.es/cesces/inicio.htm)
(Consulta: 12 junio 2007)

CRUZ, M. (2001) *Cuando la realidad rompe a hablar. Conjeturas y cavilaciones de un filósofo*. Barcelona. Gedisa.

CUMMINS, J. (2001) “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas”. *Revista: Educación* (326) pp 37-61.

DALAL, F. (1998) *Taking the Group Seriously. Towards a Post-Foulkesian Group Analytic Theory*. Londres. Jessica Kingsley Publishers.

DE CERTEAU, M. (1988) “The Writing of History”. New York. University press

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

DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ. (2005) *Inmigración en la provincia de Granada*. Informe especial al Parlamento, Junta de Andalucía (Ed).

DELGADO, M. (1998) *Diversitat i Integració*. Barcelona. Empuries.

DENOEU, G. P. y MAGHRAOUI, A. M. (1998) “The Political Economy of Structural Adjustment in Morocco”. En A. Layachi (Ed.) *Economic crisis and political change in North Africa*. London. Praeger

DERRIDA, J. (1996). *Cosmopolitas de todos los países, ¡Un esfuerzo más!* .Valladolid. cuatro ediciones

DÍAZ AGUADO, M.J.; BARAJA, A. y ROYO, P. (1996) “Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua”. En M.J. Díaz-Aguado. *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide pp. 101-154

- DURKHEIM, E. (1982) *La división del trabajo social*. Akal. Madrid.
- DURKHEIM, E. (1974) *Las Reglas del método Sociológico*. Buenos Aires. Editorial La Pléyade
- DURKHEIM, E. (1975) *Educación y Sociología*. Barcelona. Península.
- EL AOUI, N. (1999). “La réforme économique: stratégies, institutions, acteurs”. *Monde Arabe: Maghreb-Machrek*. (164). Paris. La Documentation Française.
- EL MALKI, H. (1982) “La crise du secteur public, éléments d’analyse et perspectives”. *Revue Marocaine d’Administration Locale et de Développement (REMALD)*. N. 3.
- EL MALKI, H. (1992) *Le Maroc Economique. Ouverture et Opportunités*. Casablanca. GERM.
- ELIAS, N. (1976) “Introduction”. En N. Elias y J.L. Scotson *The Established and the Outsiders*. Londres. Sage pp 15-52.
- ELIAS, N. y SCOTSON, J.L. (1994) *The Established and the Outsiders*. Londres. Sage.
- ELLINGHAM, M., VEIGH, Mc y ZULUAGA, M. (1992) *Marruecos en vivo*. Madrid. Anaya
- ENGELS, F y MARX, K. (1980) *Ausgewählte Schriften in zwei Bänden*. Tomo. 1, 27. ed., Berlin. Dietz
- ESCOBAR, M. et al. (1995) *Los rifeños de Boadilla del Monte: Los poblados de las tribus de Abdelkrim*. Universidad de Comillas (inédita).
- ESCUELA ESPAÑOLA. (2003) “Un informe recuerda que uno de cada tres jóvenes repite”. *Escuela Española (3575) Información* pp 6.

ETKIN, J.R. (1993) *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid. McGraw-Hill.

EUROSTAT. (2007) *Eurostat Yearbook 2007*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

FAIST, T. (2000) "The Volume and Dynamics of International Migration". Nueva Cork. Oxford University Press.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007) "Escolarización de los inmigrantes, ciudadanía y cohesión social". Ponencia del Curso *La escolarización de los inmigrantes*. Cursos de Verano de la Universidad Complutense. El Escorial, del 6 al 10 de Agosto.

FERNÁNDEZ KELLY. (1995) "Social and Cultural Capital in the Ghetto: Implications for the Economic Sociology of Immigration". En Portes, A (ed) *The Economic Sociology of Immigration*. New York. Sage pp 213-247

FLAQUER, L. (1998) *El destino de la familia*, Barcelona. Ariel

FLORA, P. (ed.) (1986/87) *Growth to Limits. The European Welfare States Since World War II*. Berlín. De Gruyter.

FRANZÉ, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid, Consejo Económico y social

FURSTENBERG, F.F. y HUGHES, M. (1995) "Social capital and successful development among at-risk youth". *Journal of Marriage and the Family* (57) pp 580-592

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS, A. (2002) *Inmigración extranjera y exclusión social en el contexto andaluz*. Laboratorio de estudios interculturales. Universidad de Granada.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., GRANADOS, A. y GARCÍA- CANO, M. (1999) “De la educación multicultural e intercultural de la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español”. En VVAA *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, pp 215-280

GARCÍA CASTAÑO, F.J.; M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA. (2008) “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”. *Revista de Educación* (345) pp 23-60.

GARCÍA CASTAÑO, F.J.; M.T. GIJON SANCHEZ, M.T. SÁNCHEZ HITO y J. BOLIVAR MUÑOZ. (2005) “Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural”. En J. Vera Vila (coord.). *Educación Intercultural: diversidad e inmigración*. Madrid. Fundación Santa María, pp 17- 50.

GARCÍA CASTAÑO, J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. y GARCÍA CANO, M. (2000) *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Centro de Profesores de Granada.

GARCÍA ORTIZ, P. (2006) “Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí”. En H. Nouaouri, y F., Moscoso García. *Actas del I Congreso Árabe-Marroquí Estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

GARRETA, J. (2000) *Diversidad cultural y educación en Québec*. Lleida. Milenio.

GIMENO, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.

GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo XXI.

GOBERNADO ARRIBAS, R. (2005) “La Estratificación Social”. En Julio Iglesias de Ussel y Antonio Trinidad Requena (coordinadores) *Leer la sociedad: Una introducción a la Sociología General*. Madrid. Tecnos pp 285-316.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

GOFFMAN, E. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu

GOFFMAN, E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu

GOFFMAN, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*. Garden City, Doubleday.

GOFFMAN, E. (1970) *Estigma*. Buenos Aires. Amorrortu.

GÓMEZ, L. (2002, junio 14) “Culpables y víctimas de la violencia”. Diario El País, Suplemento del Domingo

GOYTISOLO, J. (1997) *De la Ceca a la Meca*. Madrid. Alfaguara.

GRAÑERAS, M.; GORDO, J.L. et als. (1999). *Las desigualdades de la educación en España (II)*. Madrid. CIDE.

HABERMAS, J. (1998) “The Philosophical Discourse of Modernity”. Cambridge. Polity Press

HALLER, A. y PORTES, A. (1973) “Status Attainment Processes”. *Sociology of education*, 46 (1) pp. 51-91.

HAO, L. y BONSTEAD-BRUNS, M. (1988) “Parent-Child Differences in Educational Expectations and academic Achievement of Immigrant and Native Students”. *Sociology of Education* (71) pp 175-98.

HARGREAVES, A. (2003) “La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar”. En Barbecho, *Revista de Reflexión Socioeducativa* (3) pp. 19-27.

HART, D.M. (1976) "The Aith Waryaghar of the Moroccan Rif". Tucson, The University of Arizona Press.

HAZARD, P. (1961) *La Crise de la conscience européenne*. (Tomo I- II). Paris. Gallimard.

HERRERO MUÑOZ- COBO, B. (1999) *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes*. Almería. Manuales serie menor.

IBÁÑEZ, J. (1979) "Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica". Madrid. Siglo XXI, pp.259-317.

IBÁÑEZ, J. (1989) "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión". En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira *El análisis de la realidad social*. Madrid. Alianza Editorial pp 489-501.

IGLESIAS DE USSEL, J. (1998) "la familia española en el contexto europeo". En M.J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza

IGLESIAS DE USSEL, J. (1998) *La familia y el cambio político en España*. Madrid. Tecnos

IGLESIAS DE USSEL, J. (2001) "Aspectos sociales, económicos y demográficos de la inmigración en Andalucía", en F. Abad y A. Delgado, *Inmigración y relaciones laborales*. Universidad de Granada pp. 11-16

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2007) *Avance de los resultados de los centros de Población y Viviendas 2004-2006*. (en línea): <http://www.ine.es/> (Consulta: 15/ junio/ 2007).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2008). Madrid

IZQUIERDO, A. (2002) "La educación errante". En VVAA. *La sociedad. Teoría e investigación empírica*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociales.

JENKS, C. et al. (1972) *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York. Basic Books

JIMÉNEZ BAUTISTA, F. (1997) “Ciudad y racismo: la ciudad de Granada como ciudad refugio”. En Jiménez Bautista, F. y S., Sánchez Fernández (eds.) *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales pp 257-274

JORDÁN GALDUF, J. M. (1995) “La tarea del desarrollo en los países del Magreb: esfuerzo interno y cooperación externa”. En E. Viaña y M. Hernando (Eds.) *Cooperación cultural en el Occidente Mediterráneo*. Bilbao. Fundación BBV

KANT, E. (1935) “Antropología en sentido pragmático”, J.G. (trad.). Madrid. Revista de Occidente

KROCH, A. y LABOV, W. (1972) “Linguistic Society of America: resolution in response to Arthur Jensen” (1969) *Linguistic Society of American Bulletin*. Washington. Linguistic Society of America.

L.O.C.E. (2002) Ley orgánica de calidad educativa. Ministerios de Educación, Cultura y Deporte. Documento de trabajo (en línea) www.mecd.es

L.O.E. (2006) Ley Orgánica de Educación.(en línea) www.mec.es (consulta 31/03/2006)

L.O.G.S.E. (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4-10-1990)

LA CHARTE (Ministère de l'Éducation Nationale). Rabat.

LABOV, W. (1985) “La lógica del inglés no standar”. Madrid. Educación y sociedad (4)

LAKOFF, G y JOHNSON, M. (1979) "Metaphors we live by". USA, Chicago. University press.

LANFRY. (1984) "Los beréberes". Encuentro Islamo-cristiano (151)

LAPARRA, J. (coord.). (2003) *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona. Edicions Bellaterra.

LAREAU, A. y HORVAT, E. M. (1999) "Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, class, and Cultural Capital in Family-School Relationships". *Sociology of education*, 72 (1) pp 37-53

LARSEN-FREEMAN, D y LONG, M.H. (1994) *Introducción la estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Madrid. Gredos

LAVOB, W. (1994) *Principios del cambio lingüístico*, vol. I: *Factores internos* (1996); vol. II: *Factores sociales* (2006), Madrid. Gredos.

LEVEAU, R; K MOHSEN FINAN y C. WIHTOL de WENDEN. (2001) *l'Islam en France et en Allemagne*. Paris. La documentation française.

LEWIS, D. (1982) "General Semiotics". USA. Chicago University Press.

LLUCH, X. (2002). "Educación intercultural: pronóstico reservado". *El Clarión* (7) pp 25-26.

LOMBARTE BEL, S. y A. NURI SERRA. (2004) "Joves nouvinguts d'origen marroquí i actuacions educatives". 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. (en línea) http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (consulta 20/10/2008).

LÓPEZ MELERO, M. (1999) "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización". En E. Rubio y L. Rayón (coords.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Morón de la Frontera. Kikiriki Cooperación Educativa pp. 17-47.

LÓPEZ-GARCÍA, B. (1993) “Implantación e integración de los inmigrantes magrebíes en España”. En López-García, B. y Otros *Inmigración Magrebí en España. El retorno de los moriscos*. Madrid. Editorial MAPFRE

MANZANOS BILBAO, C. (1999) *El grito del otro: arqueología de la marginación social*. Madrid. Tecnos.

MARSHALL, T.H y BOTTOMORE, T. (1998) *Ciudadanía y clase social*. Madrid. Alianza

MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005) *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada

MARTÍNEZ GARCÍA, M. F. (1996) *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y recursos*. Sevilla. Consejería de Trabajo-Junta de Andalucía.

MASSEY, D. (1993) “Politics and space/time”. En Keith, M y pile, S “*Introduction*” en *Place and the politics of identity*. London and New York. Routledge

MCANDREW, M. (2001) “Immigration et diversité à l’école. Le débat québécois dans une perspective comparative”. Montreal. Les Presses de l’Université de Montreal.

MEAD G. (1976) *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidós

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>

MEMMI, A. (1971) *Retrato del colonizado*. Madrid. Ediciones de bolsillo.

MIJARES MOLINA, L. (2004) “La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración”. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004 (en línea) http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (consulta 10/02/2008)

MIMÓ, R. (1998) *Marruecos*. Bilbao. Sua Edizioak.

MOATASSIME, A. (1992) “Pluralismo cultural y educación en el Magreb”. *Perspectivas* vol. XXII, 2, (82).

MORENTE MEJÍAS, F. (2002) “Menores pobres en Andalucía: Una aproximación interpretativa”. *Gazeta de Antropología*, Texto 18-M03

MOSCARDÓ, P. (2002) “La enseñanza del español en la escolarización de los niños inmigrantes”. *Quaderns Digitals* (25), (en línea) <http://www.quadernsdigitals.net/> (Consulta 30/junio/ 2008)

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

MUÑOZ LÓPEZ, B. (2001) “Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante”. (en línea) <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html> (consulta 01/05/2008)

NAÏR, S. (2000) “Los inmigrantes y el Islam europeo”. *Claves de razón práctica* (105) pp 7-11

NAVARRO, V. (coord.) (2004). *El Estado de Bienestar en España*. Madrid. Tecnos

PÀMIES ROVIRA, 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.

PÀMIES ROVIRA, J. (2004) “Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización”. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004 (en línea) http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (consulta 10/01/2008).

PAYET, J.P. (1997) *Collègues banlieue. Ethnographie d' un monde scolaire*. París. Armand Colin

PÉREZ DÍAZ et als. (2002) *España ante la inmigración*. Fundación La Caixa.

PÉREZ DÍAZ, V; B. ÁLVAREZ MIRANDA y E. CHULLÍA. (2004) “La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España”. Barcelona, (en línea) Fundación La Caixa, <http://www.lacaixa.comunicacions.com/se/index.php?idioma=esp> (consulta 01/noviembre/2008)

PÉREZ YRUELA, M. y RINKEN, S. (2005) *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid. CSCI, Colección Politeya nº 22.

PÉREZ-LANZAC, C. y VÁZQUEZ, M. (2000) “El asilo, esperanza para muchos, realidad para muy pocos”. Diario El País (2 de agosto).

PERRAULT, G. (1991) *Nuestro amigo el rey*. Barcelona. Plaza & Janes/ Cambio 16.

PINOS, M. (2001) “Inmigrants i temporers estrangers al Baix Cinca”. Cinga, Anuari de l’Institut del Baix Cinga (5) pp11-129.

PORTES A. y BACH, R. L. (1985) “Latin Journey. Cuban and Mexican Immigrants in the United States”. Berkeley. University of California Press

PORTES, A y DEWIND, J. (2004) "A Cross-Atlantic Dialogue: The Progress of Research and Theory on the Study of International Migration". *International Migration Review* (38) pp 824-850

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.

PORTES, A. (1998) "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology". *Annual Review of sociology* (24) pp. 1-24.

PORTES, A. y HAO, L. (2005) "The Schooling of children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation". *Migraciones* (17) pp. 7-44.

PORTES, A. y RUMBAUT, R.G. (1996) "Immigrant America: A Portrait". Berkeley. University of California Press.

PORTES, A. y RUMBAUT, R.G. (2001) "Legacies: the story of the immigrant second generation". Los Angeles. University of California Press

PROJET DE CHARTE NATIONALE D'EDUCATION ET DE FORMATION (1999). Royaume du Maroc Comisión Spéciale Education Formation.

RAVENSTEIN, E. G. (1885) "The Laws of Migration". *Journal of the Statistical Society*, XLVIII, II, pp 167-227.

REGIL, M. (1999) "Aproximación a la educación en Marruecos". *Ofrim Suplementos* (Noviembre-Diciembre) pp 113-130.

RIBAS MARCOS, N. (1999) *La presencia de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña*. Barcelona. Icaria/Antrazyt.

RODRÍGUEZ GÓMEZ et als. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada. Aljibe.

ROSSEND BOÑAS y ESTEVE, M. (2001) *Vocabulario ilustrado español-árabe*. Castellón. Icaria.

ROUSSEAU, JEAN-JACQUES. (1980) *Del contrato social, Discurso sobre las ciencias y las artes, Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid. Alianza Editorial.

ROYAUME DU MAROC (2007) *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1987-89 et 1989-90*. Rabat. Royaume de Maroc.

RUIZ DE OLABUENAGA, J. (1996) *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao. Deusto.

RUIZ DE OLABUENAGA, J.I. (2000) *Inmigrantes*. Madrid. Acento.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. e ISPIZÚA, M.A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

RUIZ, U. (2000) “La adquisición de la segunda lengua”. En U. Ruiz (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis pp. 67-100.

SAID, E. W. (1996) *Cultura e imperialismo*. Barcelona. Anagrama.

SÁNCHEZ NUÑEZ, C.A. (2006) *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona. Ed. Aljibe.

SARABIA, B. (1989) "Documentos personales: Historias de vida". En M.García Ferrando, F. Alvira, y J. Ibáñez (eds.) *El análisis de la realidad social*. Madrid. Alianza, pp. 205-226.

SARABIA, B. y ZARCO, J. (1997) *Metodología cualitativa en España*. Madrid. CIS (Colección Cuadernos Metodológicos, número 22).

SCHWARZMANTEL, J. (1998) "The Age of ideology". London. MacMillan Press

SELINKER, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* (10) pp 209-231.

SERRA, C. y J.M. PALAUDÀRIAS. (2007) "Alumnat d'origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat". V Congreso sobre la inmigración en España, Valencia, 21-24 de Marzo de 2007.

SERRA, J.M. (1996) "Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro". En M. Siguan (coord.) *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona. ICE-Horsori pp. 79-88.

SERRAT, E. (2002) "L'adquisició de segones llengües". En J. C. Moreno, E. Serrat y J. Farrés *Llengua i immigració*. Barcelona. Generalitat pp. 55-77.

SHERIF, M.; HARVEY, J.O.; WHITE, B.J.; HOOD, W.; SHERIF, C. (1961) *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave Experiment.U.S.A.* (The Institute of Group relations) Oklahoma. The University Book Exchange,

SIGUAN, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona. Paidós.

SIGUAN, M. (2000) "Inmigrantes en la escuela". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (23) pp 13-21

SIMMEL, G. (1967) "The Stranger". En *The Sociology of Georg Simmel*. Nueva Cork. The Free Press, pp 402-408.

SINGLY DE, F, CICCHELLI, V. (2004) “Familias contemporáneas: reproducción social y realización personal”, por David I. Kertzer y Marzio Barbagli. En *La Vida Familiar en el Siglo XX*. Barcelona. Paidós Ibérica.

SINGLY DE, F. (2000) *Libres ensemble: l'individualisme dans la vie commune*. París. Nathan.

SINGLY DE, F. (2003) *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée un lien*. París. Armand Colin.

SORIANO MIRAS, R.M. (2005) “Relaciones étnicas y migraciones en la sociedad global”. En Julio Iglesias de Ussel y Antonio Trinidad Requena (coordinadores) *Leer la sociedad: Una introducción a la Sociología General*. Madrid. Tecnos pp 345-378

SORIANO MIRAS, 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) pp 117-150

SOS RACISMO. (2007) *Informe Anual 2007 Sobre Racismo en el Estado Español*. Barcelona. Editorial Icaria

STAKE, R. (1.998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

STENHOUSE, L. (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1980) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

TEZANOS TORTAJADA, J.F. (2007) “Juventud, ciudadanía y exclusión social”. Madrid. *Sistema, Revista de ciencias sociales* (197-198) pp103-120.

TEZANOS, J.F. (2005) *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid. Biblioteca Nueva

TEZANOS, J.F. (2004) *La sociedad dividida*. Madrid. Biblioteca Nueva

TILMATINE, M. (1999) “La importancia de la lengua y cultura de origen en la inmigración de las comunidades beréberes en Europa”. En Franzé, A. (Ed.) *Lengua y cultura de origen de los alumnos Inmigrantes marroquíes*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo pp 143-156

TORRES, J. (1996) *El curriculum oculto*. Madrid. Ed. Morata.

TOURAINÉ, A. (1993) “Crítica de la Modernidad”. Madrid. Ediciones Temas de Hoy, pp. 13-51

TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid. PPC.

TOVIAS WERTHEIMER, S. (2001) *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Antropología Social y Prehistórica de la Universidad Autónoma de Barcelona.

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.

TRINIDAD, A. e IGLESIAS DE USELL, J. (2008) “La educación en España: su evolución entre dos siglos”. En Del Campo y Tezanos (coordinadores). *La sociedad*. Madrid. Biblioteca Nueva

TRINIDAD, A. et als. (2006) “Ciudadanía, políticas sociales e inmigración: El caso de las Comunidades Autónomas españolas”. *Revista Sistema* (190-191) pp 105-140

TYLER, R. W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel

VALLÉS, MIGUEL S.; CEA, M^a A; y IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (1999) *Las encuestas sobre inmigración en España y Europa*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

VARELA, J. (1989) “Política de la lengua y escolarización”. En Ortega, F.; González García, E.; Guerrero, A.; Sánchez, M.E. (eds.). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid. Visor

VAUGHAN, G. (1978) “Social Categorization and Intergroup Behavior in Children”. En Tajfel, H. (ed.) *Differentiation Between Social Groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. Londres. Academic Press pp 339-360.

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M^a. T y AGUIRRE, C. (2001) *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid. MEC

VILA, I. (1990) “Llengua, nació i educació”. En J.M. Roger (coord.). *Sociologia de L'Educació*. Vic. EUMO

VILA, I. (1998) “El espacio social en la construcción compartida del conocimiento”. Girona. Educar pp 22-23.

VILA, I. (2000) “Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse”. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (23) pp 23-30.

VILA, I. (2002) “Reflexiones sobre interculturalidad”. (en línea) <http://www.pensamientocritico.org/> (Consulta: 24 de julio 2008).

WACQUANT, L. (1996) “Notes tardives sur le “marxismo” de Bourdieu”. En: Bidet, J./ Texier, J.[Ed.] *Autour de Pierre Bourdieu*. Paris. Presses Universitaires de France, pp 83-90

WAGNER, W. y ELEJABARRIETA, F. (1995) “Representaciones Sociales”. En Morales, J. F. (coord.) *Psicología Social*. Madrid. McGraw-Hill.

WEBER, M. (1969) *La ética protestante y el espíritu del Capitalismo*. Barcelona. Ediciones Península

WEBER, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5. ed.,Tübingen: Mohr.

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

YUS, R. (2001) *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Volumen I y II. Bilbao. Desclée de Brouwer.

ZHOU, M. (2005) “ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks”. En Loury, GC., T. Modood y S.M. Teles (ed) *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy*. Cambridge. Cambridge University Press, pp 131-159

ZHOU, M. y BANKSTON C. L. (1994)”Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans”. *International Migration Review* 28 (4) pp 821-845

ZOUGGARI, A. (1997) *L’ecole en milieu rural*. Rabat, Imp. El Maarif Al Jadida.

ANEXOS

Anexo I.
DOTACIÓN DEL PROFESORADO POR ESPECIALIDADES
IES CARTUJA. CURSO 2007/2008

DOTACIÓN DE PROFESORADO POR ESPECIALIDADES

ESPECIALIDAD	H	M	TOTAL	HORAS CURRÍCULO	OTRAS HORAS LECTIVAS	REDUCC. LECTIVAS	TOTAL
Administración de empresas	5	1	6	96:00		21:00	117:00
Biología y geología	2	2	4	51:00	2:00	19:00	72:00
Ciencias naturales y matemáticas. Secundaria	3	1	4	59:00	7:00	6:00	72:00
Dibujo	1	1	2	31:00	2:00	3:00	36:00
Educación especial	1	1	2	31:00	4:00	2:00	37:00
Educación física	1	1	2	34:00		3:00	37:00
Filosofía	0	2	2	30:00	2:00	3:00	35:00
Formación y orientación laboral	0	1	1	16:00		3:00	19:00
Francés	2	0	2	23:00		15:00	38:00
Francés. Secundaria	1	0	1	16:00	2:00		18:00
Física y química	2	0	2	23:00		14:00	37:00
Geografía e historia	1	4	5	76:00	6:00	8:00	90:00
Griego	1	0	1	15:00		3:00	18:00
Informática	1	0	1	16:00	2:00		18:00
Inglés	1	2	3	49:00		8:00	57:00
Inglés. Secundaria	1	0	1	16:00	1:00		17:00
Lengua Castellana y literatura	2	4	6	95:00	4:00	10:00	109:00
Matemáticas	2	2	4	67:00	2:00	3:00	72:00
Música	1	0	1	7:00		11:00	18:00
Otros profesores	2	2	4	51:00	1:00	4:00	56:00
Procesos de gestión administrativa	1	3	4	66:00		8:00	74:00
Psicología y pedagogía	0	2	2	28:00	2:00	6:00	36:00
Tecnología	2	0	2	24:00		12:00	36:00
TOTALES	33	29	62	920:00	37:00	162:00	1119:00

Ref.Doc.:MemInfH05_D

Cód.Centro: 18008841

PROFESORES DE RELIGIÓN NO FUNCIONARIO				
ESPECIALIDAD	H	M	TOTAL	HORAS CURRÍCULO
Profesor no funcionario de religión Católica	0	1	1	18:00
TOTALES	0	1	1	18:00

Fecha: 29/05/2008

Anexo II.
ALUMNADO POR NACIONALIDAD, CURSO, SEXO,
EDAD. IES CARTUJA

CURSO 2007/2008

CÓDIGO: 18008841 CENTRO: I.E.S. Cartuja

ALUMNADO POR NACIONALIDAD, CURSO, SEXO Y EDAD

PAÍS DE ORIGEN	CURSO	SEXO	ALUMNOS/AS DEL CENTRO																		TOTALES				
			Años cumplidos al 31 de Diciembre del año en curso																						
			0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		20	21-24	25-44	>45
Argentina	4º Curso de E.S.O.	Niños															1								1
	2º Bachillerato (Ciencias Naturaleza y Salud)	Niñas																1							1
Bolivia	1º Curso de E.S.O.	Niñas										1													1
Brasil	3º Curso de E.S.O.	Niños											1												1
Chile	2º Curso de E.S.O.	Niños										1													1
China	2º Curso de E.S.O.	Niñas												1											1
Cuba	2º F.P.E.G.S.(Administración y Finanzas)	Niñas																			1				1
Ecuador	1º Bachillerato (Humanid.y Ciencias Sociales)	Niñas														1									1
	2º Bachillerato (Ciencias Naturaleza y Salud)	Niñas																1							1
España	1º Curso de E.S.O.	Niñas										24	7	2											33
		Niños										22	7	9											38
	2º Curso de E.S.O.	Niñas											15	5	5										25
		Niños										19	13	9	1										42
	3º Curso de E.S.O.	Niños												15	14	2									31
		Niñas												23	11	8									42
	4º Curso de E.S.O.	Niños													13	12	5								30
		Niñas													20	11	2								33
	1º F.P.E.G.M.(Gestión Administrativa)	Niños															2	1	1	2					6
		Niñas															4	4	7	4	3	1	1		24
	2º F.P.E.G.M.(Gestión Administrativa)	Niños															1	3		2	1				7
		Niñas															2	2	4						8

Fecha : 29/05/2008

CURSO 2007/2008

CÓDIGO:

18008841

CENTRO: I.E.S. Cartuja

ALUMNADO POR NACIONALIDAD, CURSO, SEXO Y EDAD

PAÍS DE ORIGEN	CURSO	SEXO	ALUMNOS/AS DEL CENTRO																		TOTALES				
			Años cumplidos al 31 de Diciembre del año en curso																						
			0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		20	21-24	25-44	>45
Marruecos	2º Curso de E.S.O.	Niñas											2	2	1										5
		Niños													3	1									4
	3º Curso de E.S.O.	Niños															1								1
		Niñas														1									1
	4º Curso de E.S.O.	Niños														1		1							2
1º F.P.E.G.S.(Administración y Finanzas)	Niños																				1			1	
Mauritania	3º Curso de E.S.O.	Niñas														1								1	
Pakistán	1º Curso de E.S.O.	Niños												1										1	
	2º Curso de E.S.O.	Niños													1									1	
República Dominicana	1º Curso de E.S.O.	Niños											1											1	
	1º Bachillerato (Ciencias Naturaleza y Salud)	Niños																		1				1	
Rumanía	1º Curso de E.S.O.	Niñas												1										1	
	2º Curso de E.S.O.	Niños														1								1	
		Niñas															1								1
Siria	1º Curso de E.S.O.	Niños											1											1	
Uruguay	4º Curso de E.S.O.	Niñas															1							1	
Venezuela	3º Curso de E.S.O.	Niños														1								1	
	2º Bachillerato (Humanid.y Ciencias Sociales)	Niñas																		1				1	
	1º F.P.E.G.S.(Administración y Finanzas)	Niños																		1				1	
TOTALES													55	56	76	80	85	60	55	36	30	52	10	595	

Fecha : 29/05/2008

Pág : 3 / 3

Anexo III.
GUIÓN DE ENTREVISTAS
ALUMNOS INMIGRANTES

Guión de entrevista (niñ@ inmigrante)

PAIS DE ORIGEN:

1. HACE CUÁNTO TIEMPO SALISTE DE TU PAIS
2. QUÉ EDAD TENÍAS
3. TIENES RECUERDOS DE TU FAMILIA ALLI, ¿CUENTAME UN POCO CÓMO ERA LA VIDA ALLÍ? ¿TE GUSTABA LA ESCUELA? ¿ERAS UN BUEN ALUMNO?
4. VAS A MENUDO DE VISITA (CÓMO TE SIENTES ALLÍ), TIENES TODAVÍA AMIGOS Y FAMILIARES EN EL LUGAR
5. TU FAMILIA HABLA A MENUDO DEL PAÍS Y DE VOLVER ALLÍ, ¿LES GUSTA VIVIR AQUÍ?
6. A TI TE GUSTA VIVIR AQUÍ

PAIS DE DESTINO:

1. CÓMO TE SENTISTE AL LLEGAR AQUÍ, CUÉNTAME TU IMPRESIÓN DEL PAÍS A TU LLEGADA. CÚANTOS AÑOS TENIAS?
2. TE ACUERDAS DE LOS PRIMEROS MOMENTOS CUANDO LLEGASTE A LA ESCUELA, ¿CÓMO TE SENTÍAS? ¿ENTENDÍAS? ¿HAS ENCONTRADO AMIGOS RÁPIDAMENTE?
3. CUÁNDO LLEGASTE, ETUVISTE EN UNA CLASE DE ACOGIDA, ¿COMO LO VIVISTE?
4. TIENES MUCHA FAMILIA AQUÍ, ¿PERTENECEIS A ALGUNA COMUNIDAD?
5. ENCUENTRAS MUCHAS DIFERENCIAS CON TU PAÍS DE ORIGEN
6. TE SIENTES PERTENECER A UNO DE LOS DOS PAÍSES EN PARTICULAR/ MÁS? ¿PUEDES EXPLICAR POR QUÉ?
7. CÓMO SIENTES QUE LA GENTE AQUÍ TE CONSIDERA? ¿CONSIDERAN TU PAÍS DE ORIGEN, CULTURA, IDIOMA?

IDIOMA:

1. YA SABÍAS EL IDIOMA DE AQUÍ CUANDO LLEGASTE
2. SI NO, LO HAS APRENDIDO RÁPIDO? QUÉ DIFICULTADES HAS ENCONTRADO? CÓMO TE SENTISTE EN LA ESCUELA SIN SABER EL IDIOMA?
3. HABÍA OTRA GENTE QUE SABÍA TU IDIOMA EN LA ESCUELA? EL/LA PROFESOR(A) HACÍA UN ESFUERZO PARA COMUNICAR CONTIGO?
4. TU PROFESOR HA VALORADO EL HECHO DE QUE HABLAS OTRO IDIOMA Y VIENES DE OTRO PAÍS O NUNCA LO HA CONSIDERADO?
5. CÓMO HABLAS TU IDIOMA DE ORIGEN AHORA? QUÉ IDIOMA HABLAS CON TUS PADRES? CON TUS HERMANOS?

ESCUELA:

1. HAY MUCHAS NACIONALIDADES DIFERENTES EN TU ESCUELA? TE GUSTA?
2. LA MAYOR PARTE DE TUS AMIGOS SON DE TU ESCUELA O NO? HACES ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES? CUÁLES? CON QUIÉN? DE QUÉ NACIONALIDAD?
3. TUS PADRES CONOCIAN EL CASTELLANO?
4. SABES BIEN EL CASTELLANO? TE RESULTA MÁS DIFÍCIL LA ESCUELA?
5. TE GUSTA LA ESCUELA Y LOS PROFESORES, TE SIENTES BIEN?
6. TIENES MUCHOS AMIGOS, CUÁL ES EL LUGAR DE ORIGEN DE LA MAYORÍA DE TUS AMIGOS?
7. ESTUDIAS MUCHO, SACAS BUENAS NOTAS?
8. QUÉ PIENSAN TUS PADRES DE LA ESCUELA?
9. TUS PADRES TE AYUDAN CON LOS DEBERES Y SE INTERESAN POR TU SITUACIÓN EN LA ESCUELA?

10. SIENTES UNA DIFERENCIA ENTRE TÚ Y LOS DEMÁS POR EL HECHO DE QUE HABLAS TAMBIEN OTRO IDIOMA?
11. TIENES UNA BUENA RELACIÓN CON TUS PROFESORES?
12. TE PARECE QUE HAY MUCHO RACISMO EN LA ESCUELA? HACIA QUIÉN?
13. TIENES LA NACIONALIDA ESPAÑOLA? O TIENES LA RESIDENCIA?

IDENTIDAD:

1. QUÉ HECHAS MÁS DE MENOS DE TU PAÍS DE ORIGEN
2. TIENES A ALGÚN FAMILIAR AL QUE RECUERDAS ESPECIALMENTE
3. TE GUSTA LA COMIDA ESPAÑOLA
4. PARTICIPAS EN LAS FIESTAS TRADICIONALES ESPAÑOLAS
5. ERES MUY RELIGIOSO
6. TE GUSTARÍA QUE EN TU ESCUELA SE HABLASE DE TU PAÍS
7. TUS PADRES HABLAN MUCHO DE TU PAÍS, PIENSAN EN VOLVERSE?
8. TUS TRES MEJORES AMIGOS QUÉ NACIONALIDAD TIENEN

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. EDAD
2. CURSO EN EL QUE ESTÁ MATRICULADO
3. HAS REPETIDO, EN CASO AFIRMATIVO ¿POR QUÉ?
4. PAÍS DE ORIGEN
5. IDIOMAS QUE ENTIENDE Y HABLA
6. EN QUÉ BARRIO VIVES

FAMILIA:

1. EN QUÉ TRABAJA TU PADRE
2. CUÁNTOS HERMANOS TIENES (QUÉ POSICION OCUPAS ENTRE ELLOS)
3. CON QUIÉN VIVES EN TU CASA

Anexo IV.
GUIÓN DE ENTREVISTA
ALUMNOS AUTÓCTONOS

Guión de entrevista (niñ@ autóctono)

ESCUELA:

1. HAY MUCHAS NACIONALIDADES DIFERENTES EN TU ESCUELA?
TE GUSTA?
2. LA MAYOR PARTE DE TUS AMIGOS SON DE TU ESCUELA O NO?
HACES ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES? CUÁLES? CON QUIÉN?
DE QUÉ NACIONALIDAD?
3. TUS PADRES DE DÓNDE SON NATURALES
4. TE GUSTA LA ESCUELA Y LOS PROFESORES, TE SIENTES BIEN?
5. TIENES MUCHOS AMIGOS, CÚAL ES EL LUGAR DE ORIGEN DE LA
MAYORÍA DE TUS AMIGOS?
6. ESTUDIAS MUCHO, SACAS BUENAS NOTAS?
7. QUÉ PIENSAN TUS PADRES DE LA ESCUELA?
8. TUS PADRES TE AYUDAN CON LOS DEBERES Y SE INTERESAN
POR TU SITUACIÓN EN LA ESCUELA?
9. SIENTES UNA DIFERENCIA ENTRE TÚ Y LOS DEMÁS POR EL
HECHO DE QUE HAY COMPAÑEROS QUE HABLAN MÁS DE UN
IDIOMA?
10. TIENES UNA BUENA RELACIÓN CON TUS PROFESORES?
11. TE PARECE QUE HAY MUCHO RACISMO EN LA ESCUELA? HACIA
QUIÉN?
12. TE GUSTA TENER COMPAÑEROS DE DISTINTOS PAÍSES, DE QUÉ
PAISES TE CAEN MEJOR? POR QUÉ?, Y DE QUÉ PAÍSES TE CAEN
PEOR? POR QUÉ?

IDENTIDAD:

1. TE GUSTAN LAS FIESTAS QUE CELEBRA LA ESCUELA
2. QUÉ PIENSAS DE QUE ALGUNOS COMPAÑEROS QUE SON DE
OTROS PAÍSES NO PARTICIPEN?

3. TE INVITAN COMPAÑEROS DE OTROS PAÍSES A SU CASA A JUGAR?, Y A CELEBRAR ALGUNA DE SUS FIESTAS TRADICIONALES?
4. QUÉ PIENSAS DE QUE CUANDO OS ENCONTREIS EN GRUPO LOS COMPAÑEROS QUE SABEN OTRO IDIOMA SE PONGAN A HABLAR ENTRE ELLOS? PIENSAS QUE DEBERÍAN HABLAR SIEMPRE EN CASTELLANO?
5. TE GUSTARÍA APRENDER OTRO IDIOMA QUE NO SEAN LOS QUE SE APRENDEN OFICIALMENTE EN LA ESCUELA?
6. TUS TRES MEJORES AMIGOS QUÉ NACIONALIDAD TIENEN

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. EDAD
2. CURSO EN EL QUE ESTÁ MATRICULADO
3. HAS REPETIDO, EN CASO AFIRMATIVO ¿POR QUÉ?
4. DE DÓNDE ERES NATURAL
5. ADEMÁS DEL CASTELLANO HABLAS ALGÚN OTRO IDIOMA
6. EN QUÉ BARRIO VIVES

FAMILIA:

1. EN QUÉ TRABAJA TU PADRE
2. CUÁNTOS HERMANOS TIENES (QUÉ POSICIÓN OCUPAS ENTRE ELLOS)
3. CON QUIÉN VIVES EN TU CASA

Anexo V.
GUIÓN DE ENTREVISTAS
PROFESORES IES CARTUJA

Guión de entrevista (profesor@s)

1. TEMÁTICA GENERAL

- **OPINIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

- **OPINIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ**
 - QUÉ TIPO DE CRITERIO DE ATRIBUCIÓN SE SIGUE CUANDO LLEGA UN ALUMNO INMIGRANTE ¿ESTAS DE ACUERDO?

 -

- **OPINIÓN SOBRE EL CENTRO**
 - SE TIENEN SUFICIENTES RECURSOS

 -

- **PROBLEMAS DEL CENTRO**

2. INMIGRACIÓN

- **CÓMO HA INCIDIDO EN LA VIDA DEL CENTRO**
 - IMPLICACIONES GENERALES EN DIFERENTES ÁMBITOS Y ACTORES

 - QUÉ DESAFÍOS IMPLICA PARA EL PROFESORADO

 - EXISTE PREPARACIÓN PREVIA ANTE EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN (PROFESORADO, ALUMNADO AUTÓCTONO, PADRES)

 -

- **EXISTE ALGUNA DIFICULTAD ESPECIAL CON ALGÚN COLECTIVO INMIGRANTE**
 - DIFICULTADES DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL CASTELLANO.....

 - TENEIS ALGÚN TIPO DE AULA “ESPECIAL” PARA CASOS DE DIFÍCIL ADAPTACIÓN

-
- **LA INMIGRACIÓN INCIDE EN EL NIVEL EDUCATIVO**
- **LOS PADRES TIENEN UN COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS**
 - RECIBES MUCHAS VISITAS PARA PREGUNTAR CÓMO VAN SUS HIJOS
 - DIFERENCIAS EN NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES (AUTÓCTONO O EXTRANJERO)
 - OPINIÓN DE LOS PADRES DE ALUMNOS AUTÓCTONOS RESPECTO DE LA CONVIVENCIA DE SUS HIJOS CON ALUMNOS EXTRANJEROS
-
- **HABLAS EN TUS CLASES SOBRE INTERCULTURALIDAD**
 - DIFERENCIA ENTRE ALUMNOS AUTÓCTONOS Y EXTRANJEROS EN EL RESPETO POR EL PROFESOR
-
- **NOTAS ALGÚN TIPO DE RECHAZO HACIA EL ALUMNADO INMIGRANTE**
 - DIFERENCIAS EN CUANTO A NACIONALIDAD
- **VES ALGUNAS SOLUCIONES PARA LOS PROBLEMAS**
- **TENDRÍAS ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA**

3. DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

- **DESDE CUÁNDO ERES PROFE@OR**
- **DESDE CUÁNDO ESTÁS EN ESTE IES**
- **QUÉ ASIGNATURAS IMPARTES**

Anexo VI.
GUIÓN DE ENTREVISTAS
INFORMANTES CLAVES

Guión de entrevista (Informador Clave)

1. TEMÁTICA GENERAL

- **OPINIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**
- **OPINIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ**
 - **QUÉ TIPO DE CRITERIO DE ADCRIPCIÓN SE SIGUE CUANDO LLEGA UN ALUMNO INMIGRANTE ¿ESTÁS DE ACUERDO?**
- **OPINIÓN SOBRE LOS CENTROS**
 - **TIENEN SUFICIENTES RECURSOS**

- **PROBLEMAS DE LOS CENTROS**

2. IDIOMA

- 1. DESDE CUÁNDO FUNCIONAN LAS “ATAL” EN ANDALUCÍA**
- 2. QUÉ CRITERIO ES EL QUE SE SIGUE PARA EL DOCENTE (CENTROS O ALUMNOS)**
- 3. LOS ALUMNOS SE AGRUPAN POR CRITERIOS DE NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**
- 4. CUÁNTAS NACIONALIDADES TIENES ENTRE TUS ALUMNOS**
- 5. EXISTE ALGUNA NACIONALIDAD QUE APRENDA CON MAYOR FACILIDAD EL CASTELLANO**
- 6. LOS GRUPOS EN LAS “ATAL” SON HETEROGÉNEOS EN CUANTO A NACIONALIDAD**
- 7. SE TIENEN EN CUENTA A LOS HISPANOPARLANTES PARA LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS “ATAL”**
- 8. HAS TENIDO ALGÚN ALUMNO HISPANOPARLANTE EN LAS “ATAL”**
- 9. QUÉ CLASES DE PROBLEMAS SON LOS QUE TE SUELES ENCONTRAR**
- 10. TIENES CONTACTO CON LOS PADRES EN CUESTIÓN DE TUTORIAS**
- 11. LOS PADRES TE PREGUNTAN CÓMO VAN SUS HIJOS EN EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO.**

12. EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO SE LO TOMAN COMO UNA ASIGNATURA MÁS

13. CÓMO PIENSAS QUE LOS ALUMNOS SE SIENTEN SIN CONOCER EL IDIOMA OFICIAL DE LA ESCUELA

14. AL DECIR ALGÚN NOMBRE EN SU LENGUA MATERNA, PERCIBES QUE LE DAN MUCHA IMPORTANCIA AL HECHO DE PRONUNCIARLO BIEN.

16. QUÉ TE PARECE QUE SE LES SUGIERA A LOS ALUMNOS QUE EN LA ESCUELA SE HABLE SÓLO EN CASTELLANO

15. HAS RECIBIDO ALGUNA QUEJA DE ALGÚN ALUMNO POR EL TRATO RECIBIDO POR EL PROFESORADO O COMPAÑEROS

16. NORMALMENTE QUÉ IDIOMA HABLAN EN SU FAMILIA, CON SUS PADRES Y HERMANOS

17. EN ESTE HECHO SUELE HABER DISTINCIÓN CON RESPECTO A LAS NACIONALIDADES.

18. QUÉ SUGERENCIAS TIENES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN EN LOS CENTROS

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Anexo VII.
GUIÓN DE ENTREVISTAS
PADRES/MADRES INMIGRANTES

GUION ENTREVISTAS A PADRES/MADRES INMIGRANTES

1. AMPA

* TODOS LOS PADRES/MADRES QUE TIENEN ESCOLARIZADO UN ALUMNO EN EL IES PERTENECE AL AMPA

* PODRÍAN DECIRNOS CUÁNTOS PADRES ACUDEN CON REGULARIDAD A LAS REUNIONES DEL AMPA

* A LAS REUNIONES ACUDEN MÁS PADRES DE NIÑOS AUTÓCTONOS QUE DE INMIGRANTES

* ALGUNAS VEZ ALGÚN PADRE/MADRE DE NIÑO/A INMIGRANTE HA SIDO PRESIDENTE/A

2. TEMÁTICA GENERAL

* QUÉ HECHAN MÁS DE MENOS DE SUS PAÍSES DE ORIGEN

* EN PRINCIPIO SU IDEA ES VOLVER SI SE DAN LAS CONDICIONES PARA ELLO

* SUELEN HABLAR MUCHO DE SU PAÍS, CIUDAD, PUEBLO EN SU ENTORNO FAMILIAR

* PREFIEREN QUE SUS HIJOS SE EDUQUEN EN ESPAÑA QUE EN SUS PAÍSES DE ORIGEN

* SABÍAN CASTELLANO ANTES DE LLEGAR A ESPAÑA

* TODOS LOS MIEMBROS DE SU FAMILIA SABEN HABLAR ESPAÑOL

* EN SU CASA QUÉ LENGUA ES LA QUE USAN

* CUÁNTAS PERSONAS COMPARTEN LA VIVIENDA FAMILIAR

* QUÉ OPINAN SOBRE QUE A SUS HIJOS LE SUGIERAN HABLAR SÓLO EN ESPAÑOL EN LA ESCUELA Y NO EN SU IDIOMA MATERNO

* LES GUSTA LA GASTRONOMÍA ESPAÑOLA

* PARTICIPAN DE LAS FIESTAS POPULARES ESPAÑOLAS. CORPUS, DÍA DE LA CRUZ

* LES GUSTARÍA QUE SE REALIZARA ALGUNA FIESTA TÍPICA DE SUS PAÍSES EN EL CENTRO ESCOLAR

* SON MUY RELIGIOSOS. SI SON MUSULMANES REPETAN EL RAMADAN, Y SUS HIJOS TAMBIÉN.

3. INMIGRACIÓN

- GRANADA FUE SU PRIMER DESTINO AL LLEGAR A ESPAÑA
- SIEMPRE HAN VIVIDO EN EL MISMO BARRIO
- EN PRINCIPIO VINO EL PADRE Y DESPUÉS EL RESTO DE LA FAMILIA
- CUÁNTOS MIEMBROS VIVEN EN LA VIVIENDA. COMPARTEN CON ALGÚN OTRO FAMILIAR, HERMANO, ABUELOS...
- EL QUE ESTÉN SUS HIJOS MATRICULADOS EN EL IES CARTUJA CÓMO SURGIÓ
- QUÉ DIFICULTADES TUVIERON. TUVIERON AYUDA DE ALGUIEN
- AL LLEGAR AL CENTRO ALGUIEN DE LA DIRECCIÓN TUVO ALGUNA REUNIÓN PREVIA CON USTEDES
- A CUÁNTAS TUTORÍAS HAN ASISTIDO CON EL PROFESORADO PARA COMPROBAR CÓMO VAN SUS HIJOS EN EL INSTITUTO
- EN GENERAL ESTÁN SATISFECHOS CON EL CENTRO. TIENEN ALGUNA QUEJA DEL PROFESORADO
- SIENTEN QUE SUS HIJOS SON TRATADOS DE IGUAL MANERA QUE LOS NIÑOS AUTÓCTONOS.
- LOS PADRES DE NIÑOS AUTÓCTONOS SE QUEJAN POR CREER QUE LOS NIÑOS INMIGRANTES BAJAN EL NIVEL ACADÉMICO DEBIDO A LA FALTA DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. QUÉ OPINAN
- DEBERÍAN EN SU OPINIÓN SUS HIJOS PERMANECER EN AULAS SEPARADAS HASTA QUE ADQUIRIERAN UN BUEN CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL
- ESTÁN SATISFECHOS DEL ESFUERZO QUE HACEN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS PARA UNA CORRECTA INTEGRACIÓN DE SUS HIJOS EN LOS CENTROS ESCOLARES
- SI PUDIERAN PREFERIRÍAN QUE SUS HIJOS ESTUVIESEN EN SUS PAÍSES DE ORIGEN ESCOLARIZADOS

- CONSIDERAN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL PEOR QUE EL DE SUS PAÍSES DE ORIGEN.

- QUÉ DIFERENCIAS ENCUENTRAN ENTRE UN SISTEMA EDUCATIVO Y OTRO

- EL RESPETO A LOS PROFESORES ES MENOR EN ESPAÑA QUE EN SUS PAISES DE ORIGEN

- CONSIDERAN QUE EN ESPAÑA HAY MÁS VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS QUE EN SUS PAISES DE ORIGEN.

- CONOCEN ALGÚN ACTO DE VIOLENCIA EN ESTE IES

- SI TUVIERA CAPACIDAD DE DECISION QUÉ HARÍA PARA MEJORAR EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

- AYUDAN A SUS HIJOS EN LAS TAREAS ESCOLARES

- TIENEN EN SU VIVIENDA UN CUARTO DE ESTUDIOS PARA SUS HIJOS

- SUS HIJOS QUÉ ESPECTATIVA TIENEN DE FUTURO. SEGUIR ESTUDIANDO, TRABAJAR. A USTED QUÉ LE GUSTARIA QUE HICIESE

- VA ALGÚN COMPAÑERO DEL INSTITUTO A HACER LOS DEBERES A SU CASA.

- Y SU HIJO VA A CASA DE ALGÚN COMPAÑERO

- DE QUÉ NACIONALIDAD SON LOS MEJORES AMIGOS DE SUS HIJOS

4. ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA

Anexo VIII.
GUIÓN DE ENTREVISTAS
PADRES/MADRES AUTÓCTONOS

GUIÓN ENTREVISTAS A PADRES/MADRES AUTÓCTONOS

1. TEMÁTICA GENERAL

- **OPINIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**
- **OPINIÓN SOBRE EL CENTRO**
 - SE TIENEN SUFICIENTES RECURSOS
 -
- **PROBLEMAS DEL CENTRO**

2. AMPA

* TODOS LOS PADRES/MADRES QUE TIENEN ESCOLARIZADO UN ALUMNO EN EL IES PERTENECE AL AMPA

* PODRÍAN DECIRNOS CUÁNTOS PADRES ACUDEN CON REGULARIDAD A LAS REUNIONES DEL AMPA

* A LAS REUNIONES ACUDEN MÁS PADRES DE NIÑOS AUTÓCTONOS QUE DE INMIGRANTES

* ALGUNAS VEZ ALGÚN PADRE/MADRE DE NIÑO/A INMIGRANTE HA SIDO PRESIDENTE/A

3. INMIGRACIÓN

- **CÓMO HA INCIDIDO EN LA VIDA DEL CENTRO**
 - IMPLICACIONES GENERALES EN DIFERENTES ÁMBITOS Y ACTORES
 - EXISTE PREPARACIÓN PREVIA ANTE EL FENÓMEMO DE LA INMIGRACIÓN (PROFESORADO, ALUMNADO AUTÓCTONO, PADRES)
 - CÓMO ENTIENDEN LA DISPOSICIÓN DE QUE LA MAYORÍA DE INMIGRANTES SIEMPRE ESTÉN ESCOLARIZADOS EN LOS MISMOS CENTROS EDUCATIVOS.

- EL NIVEL DE ESTUDIOS DE ESTOS CENTROS SE RESIENTE POR TENER UN IMPORTANTE NÚMERO DE ALUMNOS INMIGRANTES MATRICULADOS
- EL ESFUERZO ECONÓMICO QUE REALIZAN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS POR ESTOS ESCOLARES INMIGRANTES CREEN QUE VA EN PERJUICIO DE LOS ALUMNOS AUTÓCTONOS
- DEBERÍAN ESTAR EN AULAS DISTINTAS A LOS ALUMNOS AUTOCTONOS
- CÓMO VE LA LABOR DE LOS PROFESORES PARA TRATAR EL TEMA DE LA INMIGRACIÓN
- EXISTE ALGUNA DIFICULTAD ESPECIAL CON ALGÚN COLECTIVO INMIGRANTE
- SI TUVIERAN QUE ELEGIR ALGUNA NACIONALIDAD COMO MÁS ADECUADA PARA QUE ESTUVIERA EN EL INSTITUTO COMPARTIENDO LA EDUCACIÓN CON SUS HIJOS, A CUAL ELEGIRÍAN
- CONOCEN ALGUNA SITUACION VIOLENTA EN EL IES, ENTRE ALUMNO/PROFESOR, O ALUMNO/ALUMNO.
- EN SU OPINIÓN LOS PADRES DE ESCOLARES AUTOCTONOS ESTÁN MAS COMPROMETIDOS CON LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS QUE LOS PADRES DE ESCOLARES INMIGRANTES
- ALGUNO DE SUS HIJOS LLEVA A SU CASA A ALGÚN COMPAÑERO INMIGRANTE DEL INSTITUTO PARA HACER

LOS DEBERES O SIMPLEMENTE PARA ESTAR UN RATO DE OCIO

- Y SUS HIJOS VAN A CASA DE COMPAÑEROS INMIGRANTES A HACER DEBERES O SIMPLEMENTE PARA PASAR UN RATO DE OCIO

- SI PUDIERA ELEGIR PREFERÍA QUE EN EL IES NO HUBIERA ALUMNOS INMIGRANTES

4. VEN ALGUNAS SOLUCIONES

5. TENDRÍAN ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA

Anexo IX.
TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS
A ALUMNOS INMIGRANTES

Alumna-inmigrante MÁRUA (EAI-5)

Niños inmigrantes

20064

E1= Entrevistador

E2= Entrevistada (Márúa)

E1= ¿Cuánto tiempo hace que saliste de tu país?

E2= cuatro años

E1= este es tu cuarto año, te viniste con tus papás, con los dos a España, ¿y qué edad tenías entonces? Porque ahora tienes

E2= 13, voy para 14 años

E1= vas para catorce años, muy bien, ¿y qué familia dejasteis allí? Lo a abuelos, los titos

E2= sí, mi abuelo y tío

E1= y ¿vienen por aquí a veros?

E2= no

E1= vais vosotros, ¿y qué vais, cuando acaba el curso? ¿al final del curso?

E2= al final del curso

E1= y allí en casa cuando estáis reunidos en casa ¿habláis mucho de Marruecos?

E2= sí

E1= ¿de qué zona sois?

E2= de (no entiendo de donde dice 01.11)

E1 = ah sí estupendo, y habláis mucho de allí, que tenéis ganas de volver o...estáis bien aquí

E2= estamos bien aquí

E1= pero tenéis idea de volver en algún momento ¿te dice tu papá algo? O ¿tu mamá?

E2= no

E1= estáis bien aquí... ¿y a ti te gusta vivir aquí o echas de menos amigos de allí?

E2= echo de menos.... (No puedo oírlo 01.38)

E1= ah sí, bueno...y te acuerdas cuando llegaste aquí a España aunque eras muy pequeña, pero ¿Cómo te sentiste al llegar a aquí a España y eso?

E2=

E1= te quedaste así como diciendo vaya país, es muy distinto a Marruecos

E2= sí

E1= ¿la gente por la calle o...la ciudad?

E2= lo que me extrañó es el idioma

E1= el idioma

E2= sí

E1= pero he visto que enseguida has cogido...

E2= sí

E1= has cogido...pero ¿te ha ayudado alguien, aquí los profes o...?

E2= una profesora que se llama...

E1= Teresa

E2= María Teresa

E1= María Teresa...¿os ha dado clase en un aula especial?

E2= sí

E1= Y ¿Cuánto tiempo te has tirado allí en ese aula?

E2= dos años

E1= ¿dos años?

E2= sí en 5 y 6

E1= en 5 y 6, ya no, ya hablas muy bien Español

E2= ya no

E1= y ¿Cómo llegaste aquí con coche o...?

E2= con coche

E1= y cómo...¿vinisteis a vivir directamente a Granada o estuvisteis en otros sitios?

E2= vinimos aquí, porque mi papá vivía aquí

E1= ah que tu papá se vino primero que vosotros y luego os trajo él

E2= sí

E1=ah estupendo una buena idea porque así primero el consiguió trabajo

E2= sí, él se tiró 5 años aquí

E1= ¿5 años aquí solo?, madre mía, qué esfuerzo, qué sacrificio más grande...pero bueno parece que ha dado buen resultado ¿no? Porque os ha traído luego y estáis bien aquí ¿no?... y ¿aquí estáis solos o tenéis familia? O ¿ha venido más gente aquí de tu familia?

E2= sí, mis tíos

E1= ¿son hermanos de tu padre o de tu madre?

E2= de mi padre

E1= de tu padre, se vinieron después que él, ¿él fue el primero?

E2= no, ellos antes que él

E1= ah tu padre vino después de ellos

E2= sí

E1= le dijeron vente a Granada que estamos aquí bien y tal

E2= sí

E1= bien, bien, y echas de menos hablar...esto que los profes aquí...no os dejan hablar en árabe ¿eso te molesta?

E2= qué va

E1= tú lo entiendes que eso que te digan...

E2= es una falta de educación

E1= una falta de educación ¿por los españoles, no?

E2= se creerán que le estas diciendo algo

E1= sí, pero cuando tú viniste y no sabías español, y se ponían a hablar los niños en español, tú te quedabas a dos velas, no te enterabas, ¿no?

E2= sí

E1= y qué ¿te molestaba?, si, no te molestaba

E1= entonces a los dos años ya sabías hablar español, ¿tus padres saben hablar bien español?

E2= no, mi madre no

E1= tu madre no, ¿no se adapta?

E2=no, sí entiende pero no sabe hablar

E1= no se atreve, yo creo que es que no se atreve, que le da un poco de vergüenza, muchas veces el idioma es como que te da vergüenza hablar

E2= sí

E1= por qué no le aconsejas que vaya a una escuela de idiomas de adultos

E2= si ya ha estado pero es que no se entera

E1= pero tu le ayudas a mamá o...

E2= sí

E1= tienes que ayudarla porque si no, ya lo has dicho antes, tu crees que el idioma es lo más difícil para... ¿no?, para integrarte... ¿aquí los profesores realmente reconocen que sepas hablar árabe? ¿Reconocen como cosa positiva que sepas hablar otro idioma? O ¿les da igual que hables otro idioma lo que quieren es que hables español?

E2= quieren que hables español

E1= quieren que hables español... ¿tú en casa qué hablas?

E2= árabe

E1= árabe... ¿no habláis español entre vosotros en casa?

E2= no

E1= pero ¿es algo que habéis discutido o... es que eso es así y ya esta?

E2=no, porque eso es así

E1= eso es así y ya está...aquí ya veo que tenéis...sois muchos marroquíes pero también sois...hay rumanos... la mayor parte de tus amigos qué son, ¿estos chicos?, la mayoría de tus amigos ¿son marroquíes o son españoles?

E2= son españoles, son mezclados

E1= son mezclado, te da igual, vamos que... y ahí siempre hablas español ¿no?

E2= sí

E1= y qué juegos... ¿tu has traído juegos de allí de Marruecos? ¿Le has enseñado algún juego a estos chicos?, porque tendréis algún juego allí, distinto de los de aquí

E2= no, pero no me los he traído

E1= no traes juegos...pero por qué no le enseñas algún juego que jugabais allí de pequeños ¿no?, por que no le has traído... ¿me entiendes lo que quiero decir?

E2= sí, sí, porque juego a los de aquí

E1= te adaptas a los juegos de ellos

E2= juego a los de aquí

E1= bien, bien ¿te gusta esta escuela o no?

E2= sí, más o menos

E1= pero ¿habrá cosas que no te gusten?

E2= sí

E1= como por ejemplo, no sé...las clases, algunos profesores, porque algunos profesores no nos gustan, a mí no me han gustado muchos... ¿no te gusta algún profesor por algo en particular?

E2= no

E1= ¿te gusta que te llamen bien, tu nombre, te gusta que lo pronuncien bien? Marua

E2= sí

E1= es Márua o Marúa

E2= Márua

E1= ¿tienes buena relación con los profesores?

E2= sí

E1= ¿con todos los profesores?

E2= sí

E1= si no te gusta alguno en particular, dilo, no digas el nombre, solo...no me gusta alguno

E2= no me gusta alguno

E1= no te gusta... y ¿tus padres vienen mucho a hablar con Raúl o con el jefe de estudios?

E2= no

E1= no vienen

E2= no

E1= porque ¿tu papá trabaja, no?

E2= sí

E1= y no tiene tiempo a lo mejor ¿no?

E2= sí, sí tiene tiempo

E1= y ¿por qué no viene y dice...?

E2= porque si hay reunión viene, pero si no, no viene

E1= ¿tú vas bien en la escuela?

E2= sí

E1= tú vas bien en los estudios, entonces ellos están tranquilos contigo de que...

E2= sí

E1= de que la niña va aprobando ¿no?

E2= sí

E1= y tu mamá como no sabe hablar español...

E2= no viene

E1= no viene...¿eres musulmana?

E2= sí

E1= y no te pones el velo ¿Porque no quieres o por...?

E2= porque no quiero

E1= porque no quieres, ¿es una decisión tuya?

E2= sí

E1= ¿tu mamá se lo pone?

E2= sí

E1= dime ¿lo que más echas de menos de allí de Marruecos?

E2= mis abuelos y mis tíos

E1= la familia ¿no?

E2= sí

E1= y algo de allí del país, alguna fiesta o... te gustaría estar allí para ¿la fiesta del cordero?

E2= sí

E1= ¿te gusta?

E2= sí

E1= os reunís todos allí y a comer ¿no?

E2= sí

E1= ¿es a tu abuelo al que más echabas de menos, a tus abuelos?, ese es el familiar que más echas de menos, ¿a tu abuelo?

E2= sí

E1= tu abuelo es a quien más echas de menos, ¿más que a nadie?

E2= sí

E1= qué son ¿los padres de tu padre?

E2= no, los cuatro

E1= ah que viven ¿los cuatro todavía?

E2= sí, no, mi abuelo y mi abuela,

E1= ¿los de tu padre?¿ los padres de tu padre?

E2= no, es que se han muerto los dos abuelos

E1= ah, son dos abuelas, las dos abuelas, ¿tienes dos abuelas?

E2= sí

E1= los dos abuelos murieron ya... ¿eres muy religiosa? ¿Sois muy religiosos en casa?

E2= ¿Qué?

E1= religiosos, que si sois muy religiosos en casa, vais

E2= sí

E1= sois religiosos en casa, ¿rezáis todos los días?

E2= sí

E1= y ¿piensan en volver alguna vez tu padres a Marruecos? ¿Están ahorrando dinero para volver algún día a Marruecos o no piensan?

E2= no sé en verano, pero no para siempre

E1= no, para siempre no lo tenéis hablado...¿y entonces este curso es segundo, no?

E2= sí

E1= tienes 14 años, ¿vas a cumplir?

E2=sí

E1= y aparte del árabe y el español, ¿hablas algún idioma más? ¿has empezado a estudiar inglés en el cole o nada?

E2= sí y francés

E1= inglés y francés y ¿Cómo se te dan los idiomas?

E2= bien

E1= bien, se te dan bien...¿y tu papi en qué trabaja?

E2= dependiente de una tienda

E1= ah, dependiente, estupendo... ¿y cuántos hermanos tienes?, aparte de ti ¿Cuántos sois?

E2= tres

E1= ¿varones?

E2=no, una chica y un chico

E1= ¿contigo?

E2= somos cuatro

E1= ah sois cuatro, cuatro hermanos ¿y tu eres la más pequeña?

E2= no, soy la mediana

E1= primero esta...

E2= mi hermana, yo, mi hermano y mi hermano

E1= ah entonces sois muchos, y aparte de los dos papas y los cuatro hermanos ¿vive alguien más con vosotros en casa?

E2= no

E1= vivís vosotros, ¿aquí en Cartuja vivís, no?

E2= sí

Alumna-inmigrante **ZORAIDA** (EAI-4)

20065

E1= Entrevistador

E2= Entrevistado

E1= ¿hace cuanto tiempo saliste de Marruecos?

E2= hace 4 años, el 10 de abril llegué aquí

E1= el 10 de abril

E2= sí, voy a cumplir 4 años

E1= entonces ¿Tenías qué edad?

E2= tenía los 11 años

E1= entonces ¿vas a cumplir 15 años?

E2= ya los he cumplido, el 28 de Abril

E1= ¿has cumplido 15 años?

E2= sí

E1= y ¿Qué recuerdos tienes de Marruecos, más especiales? De tus amigos, de tu ciudad, de tu pueblo...

E2= no lo sé maestro

E1= pero dime así lo que más te gustara, lo que más echas de menos

E2= pues mis amigos y mi familia

E1= ¿de qué parte sois?

E2= yo soy de "Gadi"

E1= muy bonito...¿y vais mucho para allá de visita?

E2= sí

E1= cuánto vais, ¿una vez al año de vacaciones o más?

E2= yo suelo ir una vez al año, es que está muy lejos

E1= ¿y cómo vais, en coche?

E2= sí

E1= en coche, y ¿allí en casa cuando estáis habláis mucho de Marruecos?

E2= sí

E1= habláis mucho... ¿y a ti te gusta, de verdad, vivir aquí en España o te gustaría más vivir allí?

E2= pues yo qué se maestro, me gustan los dos

E1= y cuando llegaste aquí, ¿tu padre había llegado antes?

E2= sí

E1= vino él primero

E2= sí, vino mi padre primero

E1= y encontró trabajo, una casa y os trajo...y ¿Cómo te sentiste al llegar a aquí?

E2= pues

E1= ¿lloraste mucho?

E2= no pero... estaba feliz, muy feliz maestro

E1= cuando llegasteis ¿llegasteis aquí primero a Granada o fuisteis primero...?

E2= aquí en Granada, aquí en Cartuja en cuadro alto,

E1= en el mismo sitio

E2= en el mismo sitio, en la misma casa

E1= ¿tienes mucha familia aquí?¿os vinisteis muchos?

E2= tengo aquí a mi tío, y en mi casa vive mi tía

E1= ¿tu tita vive con vosotros?

E2= sí

E1= ¿es la hermana de tu madre?

E2= no, es la hermana de mi padre, y tengo otra tía en Murcia

E1= en Murcia pero que es hermana de tu...

E2= de mi padre también

E1= ¿te sientes muy marroquí aquí? ¿Estando aquí en España? ¿Tú te sientes muy marroquí?

E2= sí

E1= a pesar de estar ya cuatro años en España, porque te viniste muy pequeña y sabes muy bien hablar español, enhorabuena

E2= gracias

E1= y ¿ya sabías algo de español cuando llegaste?

E2= no

E1= nada

E2= nada

E1= ¿has estado en las clases de idiomas? ¿has estado? ¿con M^a Teresa?

E2= sí, sí

E1= ¿Cuántos años?

E2= un año nada más porque yo primeramente estuve allí “en Benignag en casería estudiando”, estuve nada mas dos meses y vino el verano porque vine en abril, y estuve allí dos meses, luego vino el verano, y por las mañanas iba allí y estudié por las

mañanas y ya esta, y cuando empezó aquí el primero de E.S.O. pues me trajeron a M^a Teresa

E1= parece que ha ido bien porque has aprendido bastante...¿hay bastantes compañeros marroquíes en esta escuela?

E2= aquí sí hay

E1= y ¿es habitual que el profesor os diga que no habléis en árabe?

E2= sí

E1= y eso ¿tú como lo ves?

E2= normal

E1= pero bueno no pasaría nada que hablarais en árabe todos juntos?

E2= no, no pasa nada

E1= pero y los otros compañeros cuando tú llegaste y no sabías español, y te hablaban en español y tú te quedabas un poquillo...y dirías y ¿estos tíos que están hablando?

E2= sí, pero eso es normal si tú vas a otro país y no sabes el idioma

E1= te sientes mal ¿no?

E2= te sientes mal

E1= aquí en tu casa ¿Qué habláis, el árabe?

E2= no, en bereber

E1= en bereber, ¿habláis español entre vosotros allí en casa?

E2= un poquillo con mi hermano nada más, muy pocas veces

E1= ¿papá y mamá saben hablarlo bien?

E2= mi papá sabe pero mi mama no

E1= tu mamá no sabe y ¿le ayudáis vosotros para que aprenda?

E2= pues sí, porque por la tarde, iba a un de eso de estudios, ella y mi tía

E1= sí a un centro de adultos

E2= sí

E1= y sabe algo más

E2= sabe un poquillo mi madre, muy poco

E1= ¿y quiere aprender?

E2= sí, ella cuando tú le hablas ella entiende, pero luego para hablarte le resulta muy difícil

E1= hay que ayudarla porque si no le va a costar mucho

E2= sí

E1= ¿no trabaja tu madre?

E2= no

E1= el único que trabaja es tu papi ¿no?

E2= trabajaba pero ahora mismo no

E1= se ha quedado en desempleo

E2= sí...no porque cuando nos fuimos de verano se ha quedado “de empleo” y cuando ya terminó se ha puesto a trabajar dos o tres meses y cuando ya acabo el trabajo ese están buscando ahora

E1= ¿Qué es albañil?

E2= es peón de todo

E1= de todo, sí donde encuentra ¿no?

E2= sí

E1= ¿aquí hay muchas nacionalidades en este instituto?

E2= sí hay creo, hay

E1= ¿tú con quién te juntas más? ¿Quiénes son tus mejores amigos? Lo marroquíes seguramente

E2= también me junto con los españoles

E1= sí...¿tu mejor amigo quién es?

E2= un español

E1= un español... ¿va a tu casa?

E2= sí, algunas veces va

E1= ¿tu vas a su casa?

E2= sí

E1= ¿tu padre conocía... cuando tu viniste tu padre sabía ya hablar el castellano?

E2= sí

E1= ¿te ayudaba él así?

E2= sí me ha ayudado

E1= ¿te gusta la escuela aquí en España o te gusta más en Marruecos?

E2= no, aquí más

E1= ¿Qué pasaba allí?

E2= que allí estudiábamos más horas, lo estudios eran más difícil

E1= ¿Por qué, que estudiabais allí?

E2= cosas, allí estudiábamos muchas cosas, desde que yo estuve en cuarto de primaria estudiábamos ya los verbos,

E1= y aquí estáis más tranquilos en cuanto a los estudios ¿no?

E2= claro

E1= ¿y sacas buenas notas o no aquí?

E2= regular, pelaillo un 5

E1= ¿te has sentido, no sé, diferente por ser marroquí cuando llegaste aquí o no, con respecto a los niños?

E2= normal,

E1= te da igual

E2= es igual

E1= ¿tienes buena relación con los profesores?

E2= sí

E1= ¿hay alguno que te caiga mal? No digas el nombre sólo, “ sí me cae mal”

E2= alguno

E1= pero ¿por qué? ¿Es más exigente?

E2= no, porque...

E1= di no pasa nada, no se van a enterar ni nada

E2= pues yo qué se maestro, por muchas cosas

E1= que no te de vergüenza dilo, no pasa nada

E2= pero qué digo...

E1= pues no sé porque no me presta atención, me habla maleducadamente y esas cosas

E2= no, no de eso no, de muchas cosas que...hay alguno que te manda muchos deberes...

E1= y todo eso...pero eso no es malo

E2= no es malo pero uf...hay maestros que nos manda un tema

E1= ¿tenéis la residencia aquí en España?

E2= sí, yo tengo la residencia nada más, la nacionalidad no

E1= ya sí la residencia, sois marroquíes de nacionalidad... ¿y qué echas más de menos de allí?

E2= mi abuelo

E1= tu abuelo, ¿viven los cuatros abuelos?

E2= los tres

E1= ¿Quién murió?

E1= mi abuelo, el padre de mi madre

E2= el padre de tu madre... ¿has aprendido el andaluz... mi pae y mi mae

E1= sí

E2= ¿a qué familiar recuerdas más especialmente?, algún abuelo tuyo algún tito

E2= a mi abuelo

E1= el padre de tu padre

E2= sí

E1= ¿participas en las fiestas?, he visto que habéis hecho una fiesta el día de la cruz, han hecho una fiesta aquí ¿tú has participado o no?

E2= no sé, yo es que estuve ahí en las pistas jugando al fútbol nada más

E1= no participas entonces de las fiestas de aquí, que no pasa nada eso es una elección y si lo haces no pasa nada... ¿estás en segundo me has dicho?

E2= sí

E1= aparte del árabe ¿sabes también inglés o francés?

E2=inglés muy poco

E1= pero hay que aprender para...ya lo sabes lo importante que es, ¿tienes alguna idea de cuando seas un poquitin más mayor de estudiar o allí en casa os vais a poner a trabajar pronto

E2= yo es que nada más que termine me voy a un sitio de esos de graduado para ser de eso de “oficina allí, auxiliar de oficina”

E1= ah sí con David, que quieres hacer un Técnico Medio

E2= sí, un Técnico medio

E1= ¿Cuántos hermanos sois?

E2= cuatro y yo cinco

E1= ¿qué numero eres tú?

E2= el segundo

E1= el segundo de los mayores, ¿los otros son muy pequeños, no?

E2= sí

E1= ¿y todos van al cole ya?

E2= sí

E1= ¿y hablan todos bien el español?

E2= sí

E1= los hermanos hablan todos bien

E2= sí, si es que tengo cuatro hermanos y yo cinco, no tengo hermanas

E1= ¿sois todos varones?

E2= si

E1= pues igual que en mi casa, mis hijos son todos varones

E2= ¿Cuántos tienes?

E1= tres

E2= y yo tengo 5

Alumno-inmigrante ALI (EAI-3)

ENTREVISTA 2

E1= Entrevistador

E2= Entrevistado

E1= ¿Qué nombre eres tú?

E2= “Emuar”

E1= ¿hace cuánto tiempo has llegado a España?

E2= un año

E1= un año...¿entonces qué edad tienes ahora mismo?

E2= 14

E1= 14, viniste con 13 años...¿Qué recuerdos tienes de allí de tu casa, de tu...de que zona eres?

E2= de Marruecos

E1= de Tánger

E2= de Tánger...¿entonces hablas francés?

E1= sí

E2= si quieres contestar en francés contesta, si te sientes más cómodo contestando en francés contesta no pasa nada

E1= y ¿Cómo era la vida allí, estabas ya en el colegio, en qué nivel estabas?

E2= en primero de la E.S.O

E1= ¿en primero de la E.S.O.?

E2= sí

E1= ¿y te gustaba allí la escuela?

E2= sí

E1= eras...dime la verdad "Emuar" ¿eras buen alumno?

E2= sí

E1= sí eras buen alumno, ¿y vas bastante de visita allí, la familia?, ¿vais mucho para allá, una vez al año, más?

E2= sí

E1= sí ¿Qué?, ¿que vais mucho, que vais poco?

E2= que vamos poco, a Marruecos una vez

E1= ¿al año, en vacaciones?

E2= sí, en verano

E1= habla en francés si quieres, ¿tu familia habla a menudo del país de volver allí o no? ¿Queréis volver allí o estáis bien aquí? ¿Vuestra idea es volver, papi te dice...?

E2= sí pero solamente en vacaciones

E1= ¿pero no queréis volver definitivo? ¿Estáis bien aquí? ¿A ti te gusta vivir aquí o no? ¿Te gustaba más allí?

E2= sí

E1= claro, sí y a mí también, ¿y cómo te sentiste al llegar a aquí, dijiste uf bueno qué rollo el venir aquí?

E2= no, normal

E1= ¿se vino aquí tu padre primero?

E2= sí

E1= ¿mucho tiempo antes? ¿Cuántos años se vino tu padre antes?

E2= no lo sé...juntos

E1= ah, ¿vinisteis toda la familia junta?

E2= sí...no

E1= que no pasa nada, si se vino él antes no te preocupes... ¿estuviste en una clase especial cuando llegaste? ¿Has llegado justo a principio de curso o cómo ha sido?

E2= justo en segundo

E1= en segundo, ¿no has estado en alguna clase de acogida, has venido directamente aquí?

E2= sí

E1= ¿siempre has vivido en Granada, aquí en Cartuja?

E2= siempre

E1= ¿en la misma casa?

E2= sí

E1= ¿y qué diferencias encuentras con Marruecos, principales aquí? ¿Vivías mejor allí? ¿tu vivías mejor? ¿Tú estabas más a gusto allí? Di la verdad

E2= aquí es mejor

E1= ¿por qué? ¿Es más difícil allí? ¿Porque exigen más los profes son más duros?

E2= parece que asiente

E1= contesta en francés si quieres, ¿son mas duros los profesores?

E2= sí

E1= y ¿ya sabías algo de español cuando llegaste aquí? ¿Te había enseñado algo tu papi o no? ¿Te había enseñado tu papá algo antes de llegar aquí de español o no sabías nada?

E2 = 17.18 (no entiendo lo que dice)

E1= ¿estás dando clase con M^a teresa?

E2= sí

E1= en el aula esta...con varios compañeros

E2= sí, sí

E1= y... ¿ves que progresas rápido?

E2= (no contesta a la pregunta)

E1= ¿y tus hermanos cómo van con los estudios?

E2= bien

E1= bien, y el idioma, ¿tu padre habla bien el español?

E2= sí

E1= ¿y tu madre? ¿Habla también bien? Sí, ¿no?, entiende y habla...y ¿allí en tu casa que habláis, en francés, en árabe?

E2= hablamos árabe y español

E1= ah, sí, si lo compagináis las dos cosas, está bien, está bien ¿y en francés no habláis?

E2= hablamos el idioma (no entiendo lo que sigue diciendo) 18.16

E1= sólo una, ¿sabéis todos francés?

E2= sí

E1= ¿y por qué no habláis en francés?

E2= porque queremos aprender español y árabe

E1= ah y os esforzáis para aprender

E2= sí

E1= va a ser muy importante para tu futuro que sepas varios idiomas si ya sabes francés, sabes árabe, sabes español y ahora con Raúl que estas empezando a aprender inglés, pues va a ser muy importante... hoy en día es básico los idiomas, ojalá todo el mundo tuviera esa posibilidad de aprender varios idiomas eso es lo que tenéis que sacar... aquí ya me han dichos los compañeros que hay muchas nacionalidades y ¿la mayor parte de tus amigos qué son marroquíes?

E2= sí

E1= ¿Quién es tu mejor amigo? ¿Cómo se llama tu mejor amigo?

E2= “Rasi”

E1= “Rasi” es tu mejor amigo

E2= Y luego mi amigo David

E1= David

E2= David sí

E1= ¿y español tienes algún amigo, que sea bueno?

E2= sí

E1= sí, ¿vas a su casa o él viene a tu casa?

E2= no

E1= no tenéis esa amistad

E2= solamente me relaciono aquí

E1= aquí en el colegio...¿te gusta esta escuela o no? Sinceramente

E2= sí

E1= ¿hay algunos profesores que no te caen bien por lo que sea?

E2= no

E1= dilo que no pasa nada, no pasa nada si hay algún profesor que es un pestiñazo me lo dices..Que te eche muchos deberes, que sea muy pesado ¿habrá alguno, siempre hay alguno

E2 = de vez en cuando un profesor de lengua

E1= ¿es muy pesado?

E2= sí

E1= y algunos profesores que os llamen la atención porque habláis en árabe entre vosotros qué os parece? ¿Qué te parece eso? ¿Eso está bien o...? ¿Te gustaría que te dejaran hablar árabe? Dilo sinceramente

E2= dejar hablar en árabe, me gustaría

E1= es que si yo soy español y estoy contigo y con el compañero y resulta que os ponéis a hablar y yo me quedo a dos velas pues digo ¿estarán hablando de mí?,¿no? ¿lo entiendes o no?, a ti te sentaría mal ¿no?, imagínate que tú y yo nos ponemos a hablar en francés y el compañero no sabe, ¡mira estos me dejan así a un lado? ¿no está bien, no?, por eso yo creo que os lo dicen ¿no?...vi el otro día que hicieron una cruz abajo, ¿has participado en esa cruz? ¿En esa fiesta o no?

E2= no

E1= no, ¿sois religiosos en casa?

E2= sí

E1= ¿rezáis todos los días? ¿Eres musulmán?

E2= sí

E1= ¿te gusta la comida española?

E2= un poco

E1= ¿te gusta más la comida marroquí?

E2= sí porque la comida de aquí lleva cerdo

E1= ah claro, no podéis comer cerdo, claro, claro y casi toda es con cerdo es verdad, somos un desastre... ¿estás en segundo tú?

E2= sí

E1= ¿has repetido alguna vez curso?

E2= no

E1= no, se te ve muy listo... ¿en qué trabaja tu padre me has dicho que trabaja en...?

E2= ahora no trabaja

E1= pero trabaja en donde le sale, el trabajo que le sale...pero ¿tiene alguna profesión, electricista, carpintero?

E2= no, no trabaja

E1= y además de vuestra familia ¿tienes una tía que vive con vosotros en la misma casa?

E2= no

E1= no... ¿vosotros vivís solos y tu tita vive en otro piso?

E2= no, mi familia está en Marruecos, somos nosotros solos

E1= ¿estáis solos aquí?

E2= no, yo y mi padre y mi hermanos y mi madre

E1= ¿pero hay alguna tita viviendo con vosotros aquí en Granada?

E2= no

E1= estáis solos, de la familia estáis solos, ¿y va a venir alguien? ¿Le habéis dicho a algún familiar que se venga de algún modo?

E2= creo que viene mi abuela

E1= ¿se viene a vivir con vosotros? Claro, porque a los abuelos hay que tenerlos en casa...vale gracias.

Alumna-inmigrante **NADIA** (EAI-2)

20067

E1= Entrevistador

E2= Entrevistada

E1= ¿hace cuánto tiempo que saliste de Marruecos?

E2= un año y dos meses

E1= un año y dos meses, ¿qué edad tenías entonces?

E2= ¿cómo?

E1= ¿que edad tienes ahora mismo?

E2= 13 años

E1= ¿13? ¿Qué edad tienes ahora mismo?

E2= ahora mismo tengo 12

E1= ¿12?

E2=sí

E1= saliste con 11 años de allí ¿no?... ¿qué recuerdos tienes de allí de Marruecos? Así de tu familia, de tus amigos, de tu barrio... ¿qué recuerdas más?...¿ algo recordarás?¿no recuerdas nada?

E2= poco

E1= ¿ y de donde sois, de qué parte sois?

E2= de Marruecos

E1= de Marruecos, eres de...¿os conocíais antes?

E2= no

E1= no, ¿pero sois muy amigas, no?

E2= sí, muy amigas

E1= ¿vas mucho a allí de visita, una vez al año de vacaciones o vas más?

E2= una vez

E1= una vez al año

E2= sí

E1= tu familia cuando habláis su idea ¿es volver a Marruecos a vivir o es quedaros aquí para siempre?

E2= quedarnos aquí

E1= para siempre

E2= sí

E1= no tenéis la idea en principio de volver, luego ya no sabemos lo que puede pasar ¿no?

E2= sí

E1= ¿a ti te gusta vivir aquí?

E2= sí

E1= ¿y cuando llegaste aquí había venido primero tu padre aquí? ¿Se había venido primero?

E2= sí

E1= y después os trajo a vosotros...¿ y que es lo primero que pensaste cuando llegaste aquí, que vaya ciudad?

E2= sí

E1= ¿qué es lo que más echas de menos de “Nador” la playa, la ciudad?

E2= sí, la playa

E1= sí, porque la ciudad es preciosa y la playa es maravillosa, ¿ y cuando llegaste aquí qué pensaste, los primeros días cuando llegaste a la escuela que no conocías a nadie?

E2= qué aburrido

E1= estabas aburrida, ¿y conocías algo del idioma, en “Nador” se habla español, no?

E2= yo no sabía nada de español, sabía árabe ya

E1= árabe y ya está, ¿y tienes familia aquí aparte de tu padre y de tu madre?

E2= sí

E1= tus titos

E2= yo vivo con mi familia mi padre, mi madre y mi hermana

E1= ¿es mayor que tu?

E2= sí

E1= ¿hay algún familiar más aparte aquí?

E2= sí, mi tío

E1= tu tío, ¿hermano de tu padre?

E2= sí

E1= vino con tu padre también, juntos, o vino después?

E2= vino después

E1= vino después, ¿y encuentras muchas diferencias aquí en España con Marruecos? ¿es un país muy distinto? ¿Es muy parecido?

E2= (no contesta a la pregunta)

E1= qué opinas que he visto abajo que fue el día de la cruz ¿participaste en la fiesta esta de la cruz o no?

E2= no

E1= no, no participaste ¿no? ¿Sabes lo que te digo, el miércoles pasado hubo una fiesta aquí en el colegio del día de la cruz, tú participaste o no?

E2= no

E1= eres musulmana

E2= sí

E1= ¿sois muy religiosos en casa, rezáis todos los días?

E2= sí

E1= entonces no sabías nada del idioma cuando llegastes aquí ¿no?, aunque veo que lo has aprendido rápido

E2= es muy difícil el español

E1= ¿sí es muy difícil? Mucho más difícil es árabe, ¿y te ha ayudado, has estado en las aulas ATAL, en las aulas de M^a Teresa?

E2= sí

E1= sí, has estado ¿cuánto tiempo?

E2= este año

E1= sigues, ¿éstas ahora mismo con ella, con M^a Teresa, no?

E2= sí voy a lo de M^a Teresa

E1= ¿y te ves que avanzas mucho con ella?

E2= sí

E1= sí, ¿qué opinas de estos profesores por ejemplo Marina que entre Marua y tú...por ejemplo que no os dejen hablar árabe entre vosotras, te parece bien eso? ¿o tú crees que os deberían dejar hablar en árabe si quisierais?

E2= algunos maestros nos dejan hablar en árabe

E1= ¿algunos maestros os dejan ya?

E2= sí

E1= ¿y a ti te gusta que te dejen hablar en árabe...a ti te gustaría organizar una fiesta marroquí y que participaran todo el colegio, por ejemplo no se una fiesta que te gustara de allí de Marruecos, por ejemplo la del cordero que se hiciera aquí? ¿Te gustaría que se hiciera una fiesta y que todo el mundo participara?

E2= sí

E1= ¿te gusta que te diga tu nombre bien “Sian” te gusta que te pronuncien bien el nombre?

E2= sí, mi nombre es “Sijan”, me gusta

E1= te gusta que te lo digan...¿ y los andaluces que dice “Cijan”

E2= sí, algunos sí

E1= te lo dicen mal... ¿has sentido alguna vez que te digan mora o algo así? ¿No te lo dicen eso?

E2= no

E1= no, los niños no te lo dicen eso... ¿te gustan todos los profesores o hay algunos que es un pestiño?

E2= sí

E1= sí alguno, el de lengua que tiene que ser la pera....¿ tus padres te ayudan en los deberes, tu padre o tu madre?

E2= mi madre no sabe hablar bien español

E1= no tiene estudios... ¿pero sabe español tu padre?

E2= mi padre sí

E1= ¿y a tu madre la ayudáis vosotros para que aprenda español o...?

E2= mi madre...

E1= pero le ayudáis vosotros, tu hermana y tu

E2= un poco sí

E1= y ella está en una escuela de adultos, tu madre para aprender?

E2= sí

E1= pero entenderá seguramente pero no lo hablará

E2= entiende algunas palabra pero ella no lo puede hablar

E1= tienes la residencia aquí, aunque eres marroquí de nacionalidad ¿no?

E2= sí

E1= ¿y tienes algún familiar que recuerdes especialmente, algún abuelo allí en Marruecos?

E2= mis abuelas

E1= ¿las dos, viven las dos?, ¿tus abuelos murieron?

E2= sí

E1= ¿a quién quieres más, qué abuelo quieres más, siempre hay una abuela que queremos más?

E2= a la de mi madre

E1= a la de tu madre entonces, eso nos pasa a todos tenemos una abuela favorita...¿ Te gustaría que aquí los profesores hablaran de tu país, y explicaran un poco lo que es “Nador”, enseñaran fotografías, para que los compañeros supieran que tu vienes de algún sitio, que allí hay casa también que hay gente ¿ te gustaría o no?

E2= sí

E1= porque yo he hecho mis estudios de “Nador”, he hecho mis diapositivas y demás...¿ a ti te gustaría que en la escuela lo hicieran, que hablen de donde venís

E2= sí

E1= te gustaría... ¿en tu casa qué idioma habláis?

E2= árabe

E1= árabe, ¿habláis castellano entre vosotros también...tu padre y vosotros o como esta tu madre que no sabe habláis siempre en árabe?

E2= sí siempre

E1= siempre en árabe... ¿aparte del árabe y el español sabes un poco de inglés, francés supongo de la escuela?

E2= sí

E1= ¿pero sabes más, sabes francés bien o sabes lo que se sabe en la escuela?

E2= francés no sé

E1= no sabes...ha habido algún compañero que he entrevistado que es de Tánger, y sabe francés, árabe y sabe también español, sabe tres idiomas...¿ desde que has venido siempre has vivido aquí en Granada?

E2= sí

E1= ¿en la misma casa o habéis cambiado?

E2= en la misma casa

E1= ¿aquí en cartuja, no?

E2= sí

E1= ¿en qué trabaja tu padre?

E2= no trabaja

E1= no trabaja, ¿y tienes una hermana nada más?

E2= dos

E1= ¿dos hermanas?

E2= sí

E1= ¿todas sois mujeres, todas niñas?

E2= sí

E1= ¿mayores que tú?

E2= menor que yo

E1= menor ¿las dos, tú eres la mayor?

E2= sí

E1= madre mía... ¿entonces tus padres son muy jóvenes no? Tú los veras muy mayores pero son muy jóvenes... ¿y solamente vivís las tres niñas y el matrimonio no?

E2= sí

E1= y nadie más en casa... ¿vivís cerca de aquí del instituto?

E2= sí

Alumna-inmigrante **FÁTIMA** (EAI-1)

20073

E1= Entrevistador

E2= Entrevistada

E1= entonces eres de Marruecos, ¿de qué parte de Marruecos?

E2= de Tetuán

E1= ¿Y hace cuánto tiempo saliste de allí?

E2= ¿en qué año?

E1= sí

E2= digamos en el 2005

E1= sabes muy bien hablar español ya

E2= sí

E1= sí, sí ¿entonces qué edad tienes ahora mismo?

E2= 13

E1= 13...2005, era pequeña...¿y se vino tu padre primero y después os vinisteis vosotros?

E2= sí mi padre primero y después vinimos nosotros,

E1=¿ siempre habéis vivido en esta zona, en la zona de Cartuja?

E2= no, vivimos en otra parte

E1= ¿pero siempre en Granada?

E2= sí

E1= ¿y después os habéis venido para acá a vivir no?

E2= sí

E1= ¿y qué recuerdos tienes de Tetuán de tu familia allí?

E2= muchas cosas

E1= ¿y te acuerdas mucho de Tetuán?

E2= sí

E1= ¿y allí te gustaba más la escuela que aquí o no?

E2= no, son iguales, me gusta aquí y allá

E1= ¿siempre has sido buena estudiante?

E2= sí

E1= ¿has sacado buenas notas?

E2= sí, pero ahora un poco difícil, este trimestre es un poco difícil

E1= sí

E2= pero bueno estamos intentando estudiar bien para sacar buenas notas

E1= ¿y vais mucho allí a tu casa a tu antigua casa?

E2= algunas veces

E1= vais una vez al año ¿en vacaciones?

E2= en la vacaciones

E1= cuando tu padre tiene vacaciones y vosotros no tenéis colegio vais para allá todos, ¿vais en coche?

E2= no, andando

E1= ¿pero cómo, vais en autocar?

E2= no en barco

E1= en barco... ¿pero tenéis coche propio?

E2= no

E1= ¿como llegáis a...?

E2= pues por ejemplo llamamos a mi familia y vienen a recogernos y nos vamos

E1= y os vais, ¿y allí en casa habláis mucho de Tetuán y que queréis volver alguna vez para allá cuando ya estéis mejor o se ponga aquello mejor queréis volver, porque es vuestra tierra?

E2= nos da igual es aquí también es mejor también y allí también es mejor, a mí me da igual, aquí estoy muy bien y allí también

E1= te da igual quedarte aquí que allí

E2= sí

E1= ¿te gusta vivir aquí?

E2= sí

E1= ¿y cómo recuerdas cuando llegasteis aquí, cómo te sentiste?

E2= pues me sentía un poco diferente a la demás gente no sabía como expresarme para hablar y todo eso pero al fin y al cabo cuando empecé a leer y todo esto pues empecé a comprender a la gente y hablar bien y hice muchos amigos y todo eso

E1= ¿y llegasteis a mitad de curso o es que llegasteis a lo mejor en verano y te pusisteis a estudiar?

E2= no, llegué a mitad de curso

E1= ¿y te pusieron en alguna clase de acogida...?

E2= sí, en apoyo

E1= ¿de apoyo?

E2= sí

E1= ¿y no sabías nada de español?

E2= bueno regular me enseñaba mi padre algunas palabras y más el colegio que tenía apoyo y aprendía todo eso

E1= te pusieron en un aula de esas como de M^a Teresa de ATAL

E2= sí

E1= ¿y tienes mucha familia aparte de vosotros de tu padre, de tu madre y hermanos, tenéis más familia aquí, títos?

E2= en Tetuán tenemos mucha familia, también aquí

E1= aquí también, ¿se han venido, pero hermanos de tu padre, de tu madre?

E2= de mi padre

E1= ¿y están aquí en Granada?

E2= en Granada

E1= en Granada ¿todos viven aquí en Granada?...¿os veis mucho aquí la familia?

E2= algunas veces

E1= ¿cómo sientes que los españoles te tratan aquí? ¿te tratan de igual a igual o...te tratan como una extranjera?

E2= algunos me tratan de igual a igual y algunos como extranjera

E1= ¿y tú crees que ellos consideran bien la cultura marroquí, tu idioma?

E2= algunos sí

E1= ¿y los que no, qué hacen...qué desprecio...que es lo que más te molesta a ti? ¿te pueden llamar de algún modo que no te guste

E2= no, nunca me ha llamado de un modo que no me guste

E1= ¿y cómo me has dicho que te llamabas?

E2= “Nayad”

E1= Nayad, ¿te gusta que te pronuncien bien tu nombre cuando te llaman?

E2= me da igual

E1= ¿por qué? A mí me gusta que me digan mi nombre bien, no te gusta que te llamen “Nayad” con esa rotundidad?

E2= bueno puede que sí

E1= claro... ¿cómo te sentisteis en la escuela sin saber el idioma así al principio, te sentisteis muy sola, no había ningún amigo y dijisteis madre mía donde me he venido yo aquí

E2= no, pues claro el primer día me sentí un poco nerviosa pero al final tuve muchos amigos, me ayudaron a comprender las cosas, me ayudaron a comprender muchas cosas del colegio como decir las cosas, y creo que me han ayudado muchísimo

E1= he escuchado aquí y en otros colegios pues que el profesorado de algún modo pues que no le gusta que se hable en árabe entre la gente que conoce el árabe dentro del centro, ¿qué opinas tú de eso, os podrían dejar hablar en árabe, no molestamos a nadie o ellos pueden sentirse discriminados porque...?

E2= no pasa nada si hablamos en árabe, o puedes hablar tu idioma es que es igual, los colegios no dicen que prohíban hablar otras lenguas, porque si tú no comprendes una lengua puedes saber tu idioma, pero los maestros o los tutores no pueden coger y decirte que no puedes hablar tu idioma

E1= no te lo pueden prohibir

E2= no

E1= ¿pero te aconsejan que no lo hagas de algún modo o no?

E2= no

E1= ¿a ti te han llamado la atención alguna vez por que tú hayas hablado con amigas marroquíes hayas cambiado cuatro frases en árabe?

E2= no pero una vez en las clases por ejemplo habían unos juegos de gimnasia y los niños decían que estaban hablando árabe unos niños y viene el maestro y les dice que hable en español que aquí no se viene a hablar árabe...y me sentí un poco...yo que se inquieta...porque no es nada malo que hablen en tu idioma, por ejemplo si tu vienes de, por ejemplo te vas a un lugar y tu hablas tu idioma es que nadie te va a decir que no

E1= efectivamente no es nada malo, ¿allí en tu casa qué idioma habláis?

E2= árabe y español

E1= árabe y español, ¿tu madre también sabe...habla bien español?

E2= regular

E1= ¿es la que pero habla por ponerle...? a alguien siempre es el que peor se le da un idioma

E2= sí

E1= ¿trabaja ella?

E2= no, aún no

E1= ¿tu padre es el que trabaja?

E2= sí

E1= ¿Y cuántos hermanos sois?

E2= tres

E1= ¿que posición ocupas tú?

E2= la primera

E1= eres mayor

E2= la mayor

E1= aquí hay muchas nacionalidades pero principalmente hay marroquíes, ¿cómo te llevas con los gitanos por ejemplo?

E2= bien

E1= ¿tienes amigos gitanos?

E2= sí

E1= ¿Tú vas a casa de algunos amigos de la escuela o de otros que no sean marroquíes?

Es decir, mamá que me voy a jugar con fulanito a su casa y ya vengo a la hora de cenar

E2= antes sí pero ahora no

E1= pero antes sí , porque se ha ido tu amigo o..

E2= no porque me dice mi madre que me puedo ir a estudiar con ella a hablar con ella, pero ahora como estamos en el curso ya tenemos que estudiar y no comprender las cosas, que te vas de una casa a otra a jugar...hay que estudiar para conseguir lo que quieras

E1= ah pero no es porque no sea bueno

E2= no

E1= si no porque necesitas estudiar en casa y aplicarte para sacar bien las notas y todo eso

E2= sí

E1= vale, entonces veo que tus padres tienen interés en que estudies, que saques una titulación

E2= sí

E1= ¿ tú que perspectivas tienes, te ves para estudiar, quieres estudiar en principio una carrera universitaria o quieres hacer un ciclo medio así para trabajar, aunque eres pequeña todavía pero tienes alguna idea o no?

E2= no aún no

E1= no te gusta todavía nada, quiero ser de mayor no sé médico no tienes una idea así de lo que quieres ser

E2= creo que sí, me gustaría por ejemplo ser enfermera de hospitales, por ejemplo policía lo que sea, ya me estoy haciendo la idea de buscarme alguna cosa, cuando sea mayor ya...

E1= lo decidirás

E2= sí

E1= ¿tus padres conocían el castellano antes de emprender el viaje para acá, tu padre que fue el primero que se vino?

E2= mi padre sí, mi madre como ella antes de pequeña estudiaba español, iba a la clase de español pues habla regular pero mi padre habla bien

E1= ¿pero allí en Tetuán ya sabían hablar algo de español?

E2= sí

E1= sí sabían, ¿y aquí en España tu mejor amiga quien es, es una marroquí una española?

E2= marroquí y española, dos

E1= dos, una marroquí y otra española son tus mejores amigas

E2= sí

E1= las que le confiesas todos tus secretos y todas tus cosas

E2= sí

E1= bien, y estudias mucho y sacas buenas notas por lo que me cuentas

E2= sí

E1= ¿y tus padres te ayudan con los deberes o no?

E2= algunas veces cuando necesito ayuda

E1= ¿quién te ayuda mas?

E2= mi padre y mi madre pero quien me ayuda más es mi madre

E1= sí, ¿tiene mas formación académica?

E2= sí

E1= ¿tiene algunos estudios tu madre, tiene formación académica equivalente aquí al bachiller superior o es universitaria, tiene estudios...que estudios tiene allí?

E2= en Marruecos pues ninguno creo

E1= no tiene, pero que tiene una formación...que ayuda que tú te notas que sabe aunque no tenga una titulación....

E2= sí

E1= ¿tienes buena relación con tus profesores? Siempre habrá algún profesor que es una pesadez, el de lengua

E2= no, no me parece, me parecen muy buenos enseñando y creo que quieren que los niños aprendan y que se esfuercen para conseguir lo que quieren

E1= eso es lo que tú percibes...pero Marruecos también por lo que yo sé tienen un sistema educativo que exige mucho al alumno que tienes que estudiar mucho...que los verbos cuestan mucho trabajo aprenderse los

E2= sí

E1= ¿y tú estudiabas más allí o te costaba más trabajo allí, o menos aquí o...?

E2= allí me costaba menos trabajo

E1= ¿aprobar?

E2= sí, siempre he aprobado el curso, ningún día suspendí ningún curso

E1= a pesar de que parece que allí es más difícil por lo poco que sé

E2= sí

E1= Tal vez por el idioma o porque estabas más tranquila porque estabas allí o..

E2= no, es que allí tienen otro sistema de enseñanza, no es igual que aquí allí si no te estudias una cosa pues te regañan, te pueden castigar, te pueden hacer lo que sea pero aquí da igual, si no estudias pues ya otro día estudiaras, entonces son diferentes

E1= y allí por ejemplo vamos a suponer que te mandaran una redacción para el jueves, y no la llevabas ¿qué pasaba el niño que no la llevaba?

E2= que te pegan

E1= que te pegan ¿con una regla?

E2= con una regla sí

E1= con una regla en la mano ¿no? Y aquí el profesorado sabe que no puede hacer eso, porque no puede pegar a los niños porque no hagan sus tareas, los pueden suspender pero no pegar, ¿y tú estás más de acuerdo con esa forma de enseñanza?

E2= en Marruecos no

E1= ¿con esta? ¿Estas más de acuerdo?

E2= con esta sí

E1= Tus amigos de Tetuán lo dirían también ¿no?, ¿dime la cosa que más echas de menos de Tetuán?

E2= de Tetuán, pues lo que más echo de menos es mi familia

E1= ¿tus abuelos?

E2= mi abuelo se murió hace tiempo

E1= ¿quién te queda de los abuelos, de los cuatro?

E2= dos

E1= ¿abuela?

E2= abuela y tatarabuelo

E1= ¿han muerto tres abuelos?, sólo te queda la abuela ¿por parte de quién de tu madre?

E2= de mi madre

E1= ¿y tu tatarabuelo?

E2= de mi padre

E1= de tu padre, y los quieres muchísimo ¿no?, a los que más les quieres a los abuelos, ¿y tienes algunos titos y primos?

E2= sí

E1= ¿tienes mucha familia allí?

E2= sí mucha

E1= es lo que más echas de menos, ¿y alguna amiga especial o algún amigo?

E2= alguna amiga especial, pues muchas de mi colegio de hace tiempo, muchas

E1= ¿te gusta la comida española?

E2= sí

E1= ¿pero echas de menos alguna comida de allí?

E2= no

E1= ¿tu madre te hace alguna comida...?

E2= mi madre siempre prepara dulce árabes y todo eso, entonces no echo de menos nada

E1= ¿es buena cocinera, no?

E2= sí

E1= y he visto que hace poco hicieron aquí el día tres, precisamente hicieron una fiesta del día de la cruz un grupo de compañeros, ¿tú fuiste a la celebración, fuiste a tomarte algo con ellos y tal?

E2= ¿el miércoles?

E1= sí

E2= pues sí

E1= ¿estás de acuerdo en que tenéis que participar?...los compañeros he visto que se fueron a casa y no participaron

E2= tengo la opinión de que hay que participar en las fiestas, es muy divertido colaborar con la gente, pues yo me estoy también haciendo a la idea...estoy comprendiendo con mi madre que por ejemplo podemos nosotros las árabes para ayudar a otras personas que no tienen trabajo, entonces las árabes estamos colaborando en un colegio en el que está mi hermana pues en hacer fiestas y todo eso para recoger dinero para ayudar a los inmigrantes que no tienen trabajo...entonces me estoy haciendo a la idea decirle al maestro que si podemos también hacer una fiesta aquí en el colegio para recolectar más dinero para ayudar a la gente

E1= por supuesto que sí, y yo te apoyaría si quieres yo estoy encantado de colaborar también, me parece muy buena idea... ¿y te gustaría por ejemplo en algunas asignaturas que se hablase de Tetuán que se mostrasen fotos que vieran como es la cultura de allí, las fiestas que tenéis, te gustaría alguna vez?

E2= creo que sí, sí

E1= ¿qué opinas por ejemplo cuando llegasteis que hay muchas niñas españolas que ni os conocen por el nombre? ¿qué te parece que si la dirección por ejemplo, me imagino que pudiera reunir así a todos los nuevos, y presentar de donde vienes, y tu dijeras pues yo de Tetuán, que te parece eso?

E2= está bien

E1= para que os conocierais todos

E2= sí

E1= porque tú seguramente a la primera persona que te acercarías sería a una marroquí que sabría tu idioma y tal y si hubiese sido de otra manera pues tal vez hubiese sido a un español o una española y hubiera sido amiga ¿no?

E2= sí

E1= ¿en qué curso estás?

E2= en primero

E1= ¿no has repetido nunca?

E2= nunca

E1= nunca... ¿ en qué trabaja tu padre?

E2= en un restaurante

E1= ¿de camarero, en la cocina?

E2= cocina y camarero

E1= ¿y tienes tres hermanas no? ¿Sois hermanas todas?

E2= sí

E1= y aparte de en tu casa de las tres hermanas y tus padres ¿vive alguien más con vosotros?

E2= sí mi tío

E1= ¿hermano de tu padre?

E2= no, de mi madre

E1= ¿y tiene hijos, está soltero?

E2= está soltero

E1= está soltero... ¿y él habla bien también el español?

E2= sí

E1= ¿está así tan involucrado en toda la cuestión de organización a favor de la inmigración de que vivan mejor?, ¿está también?

E2= sí

E1= ¿toda la familia, no?

E2= sí

E1= muy bien

Alumna-inmigrante UMARA (EAI-6)

E1= Entrevistador.

E3= Entrevistada 2.

E1= ¿Hace cuánto tiempo que saliste de Marruecos?

E3= Un año y seis meses.

E1= ¿Qué edad tienes?

E3= Trece años.

E1= Entonces, tenías once años cuando saliste... ¿qué recuerdos tienes de Marruecos?
Tanto de familiares, como de amigos...

E3= Yo que sé...

E1= ¿Te acuerdas de tus abuelos? ¿Viven allí todavía?

E3= Sí, tengo una abuela.

E1= ¿Murieron los demás abuelos?

E3= El padre de mi madre está muerto, pero su madre está aquí conmigo.

E1= ¿Viven aquí no?

E3= Sí.

E1= ¿De qué parte sois de Marruecos?

E3= De Nador.

E1= ¿Eras buena alumna allí?

E3= Sí.

E1= Aquí has visto a Marina que sois buenas alumnas las dos, ¿tu compañera es marroquí también?

E3= Sí.

E1= ¿Vais mucho de visita allí? ¿Qué vais una vez al año?

E3= En verano.

E1= ¿Vais a la fiesta del cordero?

E3= No.

E1= ¿Allí en casa habláis mucho de Marruecos?

E3= Sí, en árabe.

E1= Ah, habláis en árabe y ¿en castellano?

E3= En castellano sólo con mi primo.

E1= ¿Es que tu primo no sabe árabe, se ha criado aquí?

E3= Claro.

E1= Y ¿a ti te gusta vivir aquí o echas de menos aquello, a las niñas...?

E3= A mí me da igual.

E1= No te puede dar igual, si te gusta Marruecos te gusta, además a lo mejor allí te gustaba más vivir porque tenías mejores amigos o...

E3= Pero aquí también tengo amigos...

E1= ¿Y cómo te sentiste al llegar aquí?

E3= Me sentí sola.

E1= Y cuando hiciste amigos, ¿tus mejores amigos que son marroquíes o españoles?

E3= En mi clase, mis amigas son de Marruecos.

E1= Ah, son marroquíes, y ¿en tu casa, en tu barrio?

E3= No hay chicas, son todo chicos,

E1= Y ¿qué llegaste en mitad del curso?

E3= Sí, en mitad.

E1= Y ¿te pusieron en una clase de acogida? ¿Cómo actuaron?

E3= No, me dieron unos libros para aprender español...

E1= ¿Con María Teresa?

E3= No, el año pasado.

E1= ¿Y aquí has estado con Maria Teresa dando clase o no?

E3=No.

E1=Directamente ya has pasado..., aunque ¿solamente has estado un curso, ni un curso siquiera no? Has aprendido muy rápido...

E3= Sí.

E1= Y ¿encuentras diferencias con Marruecos en la escuela? ¿Son más exigentes allí?
¿Se estudia más en Marruecos?

E3= Aquí menos, mejor.

E1= ¿Mejor? ¿Menos que estudiar? ¿Allí que estudiabais mucho, que asignaturas?

E3= Igual.

E1= ¿Verbos?...

E3= Sí, matemáticas...

E1= ¿Sabías algo de idioma, del castellano, o no sabías nada cuando llegaste aquí?

E3= Sí, en Nador hablamos un poco de español.

E1= Ah, ¿sí? Con razón has avanzado tan rápido... Veo que Marina, Raúl, Antonio Roa... os llaman la atención cuando habláis en árabe, ¿qué te parece a ti esa norma? ¿Te parece mal?

E3= Sí.

E1= Porque tú no estás haciendo nada malo, si tú te pones a hablar con tu amiga, no va a significar que estés hablando de mí a mis espaldas... ¿te gustaría que te dejaran hablar en árabe?

E3= Sí, porque es mi idioma.

E1= ¿Y te gustaría por ejemplo que Marina aprendiera algo de árabe para que te hablara a ti?

E3= Sí, sabe un poco.

E1= Sí, he visto que sabe un poco, que se esfuerza. ¿Te gusta que pronuncien bien tu nombre? Porque sabes que los andaluces pronunciamos muy mal...

E3= En mi clase no saben decirlo.

E1= ¿Y te molesta? ¿Te gustaría que supieran decirlo bien?

E3= Sí, algunas veces.

E1= Veo que hay muchas nacionalidades: marroquíes, rumanos, gitanos, españoles...
¿con quién te llevas mejor?

E3= Con los españoles y con los marroquíes, pero no tanto con rumanos y gitanos.

E1= ¿Son distintos a nosotros? ¿O no te llevas?

E3= No me llevo.

E1= ¿Te gusta algún profesor o ves que alguno es más “pestiñazo”?

E3= El de Lengua.

E1= ¿Por qué? ¿Manda muchos deberes?

E3= porque no, porque no explica muy bien, no es como Marina, él se sienta con el ordenador y ya...

E1= ¿Y sacas buenas notas?

E3=Sí.

E1= ¿Y estudias bastante en casa?

E3= Sí, por las noches.

E1= ¿Te ayuda tu madre o tu padre?

E3= Nadie.

E1= Tu padre está trabajando y ¿tu madre está en casa o trabaja?

E3= En casa.

E1= ¿Y no te ayuda? ¿Sabe algo de español?

E3= Sí, porque ella ha estado trabajando en Melilla.

E1= ¿Y aquí no trabaja porque no puede, porque sois muchos en casa o porque no encuentra trabajo?

E3= Porque no le gusta trabajar.

E1= Y ¿tú que quieres trabajar o estudiar?

E3= Estudiar.

E1= ¿Te parece que hay algún tipo de rechazo con los marroquíes en la escuela?

E3= No.

E1= ¿De verdad? Por ejemplo ¿a ti te gusta que te llamen mora? ¿Te lo dicen?

E3= No me gusta, pero no me lo dicen.

E1= Bien, eso me parece bien. ¿Tienes residencia no?

E3= Sí.

E1= Pero ¿sois nacionales marroquíes no?

E3= Sí.

E1= Bueno ¿y qué es lo que echas mas de menos de Marruecos?

E3= La ciudad y la playa.

E1= ¿Y te gusta la comida española?

E3= No, la musulmana sí.

E1= He visto que hicieron una fiesta del día de la cruz ¿has participado en ella?

E3= Estuve en el patio porque nos teníamos que quedar hasta las dos y media, pero no participé.

E1= ¿Te gustaría que hicieran alguna fiesta marroquí, igual que los españoles celebran otras fiestas, en la escuela y que todos los demás participaran?

E3= Sí.

E1= Aparte del árabe y del español, ¿hablas algún idioma más?

E3= Sí, inglés y francés un poco, pero sólo a nivel académico.

E1= ¿Y en qué trabaja tu padre?

E3= Yo que sé

E1= Y ¿cuántos hermanos sois?

E1= Mi hermano y yo, que es mucho más mayor.

E3= ¿Qué edad tiene?

E3= Dieciocho años.

E1= Bueno pues espero que tengas mucha suerte y muchas gracias.

Anexo X.
TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS
A ALUMNOS AUTÓCTONOS

Alumno-autóctono MANUEL (EAA-2)

ENTREVISTA 066

E1= Entrevistador.

E2= Entrevistado.

E1= Me he dado cuenta que hay muchas nacionalidades aquí en la escuela, ¿a ti te gusta que haya venido gente de otros países? ¿Te parece bien?

E2= Sí, un poco.

E1= ¿O ves que ha habido menos atención hacia vosotros?

E2= Está bien.

E1= ¿La mayor parte de los amigos son de aquí de la escuela o tienes más amigos fuera?

E2= De la escuela, sobre todo, tengo más. Fuera tengo también, pero aquí más.

E1= ¿Tus padres son de Granada?

E2= Sí.

E1= ¿Te gusta esta escuela?

E2= Sí.

E1= ¿Qué notas sacas? ¿Regulares?

E2= Según.

E1= ¿Y qué edad tienes?

E2= 14 años.

E1= ¿Y qué estás en primero de ESO no?

E2= Sí.

E1= ¿Y tus padre qué piensan de esta escuela? ¿Están contentos con ella?

E2= Sí, muy contentos.

E1= ¿Te ayudan tus padres con los deberes en casa? ¿Tu madre o tu padre?

E2= Mi madre, porque mi padre trabaja.

E1= ¿Tu madre no trabaja?

E2= No, está en la casa.

E1= ¿Qué te parece que algunos chavales hablen en árabe cuando están juntos?

E2= A mí me da igual.

E1= Entonces no te molesta que hablen entre ellos en árabe... ¿Tú como los llamas a ellos, moros?

E2= No, pero si están hablando de algo y no sé lo que es, pues me molesta...

E1= Claro y si te molesta, ¿por qué no se lo vas a decir? ¿Y tú los llamas moros?

E2= Sí, a veces.

E1= ¿Tienes buena relación con los profesores o no?

E2= Sí.

E1= ¿Hay algún profesor que te resulte “un pesado”? Siempre hay alguno que es un poco pesado...

E2= Por ahora no.

E1= ¿Y te gusta tener compañeros de otros países? ¿Te cae alguno especialmente mal?

E2= Según ellos, si empiezan a meter boca...

E1= ¿Y quién es tu mejor amigo? ¿Cómo se llama?

E2= No sé.

E1= Pero siempre tenemos a alguien especial...

E2= De aquí, “el Luis”.

E1= He visto que habéis celebrado el día de la Cruz, ¿tú has estado?

E2= Qué va, no.

E1= ¿Te fuiste a casa?

E2= Es que no fui, no sé si fue porque no vine a clase o qué.

E1= ¿Qué piensas que no vengan los niños marroquíes a las fiestas españolas?

E2= Si son de otros países, yo que sé...

E1= ¿No piensas que deberían venir?

E2= Pues sí.

E1= ¿Vas a casa de algún marroquí o rumano o jugar? ¿Has ido alguna vez a una casa de ellos?

E2= No, nunca.

E1= ¿Te gustaría aprender árabe para poder hablar con ellos? ¿O te gustaría más aprender inglés o francés?

E2= Claro.

E1= ¿Has repetido algún curso?

E2= Sí, repetí segundo de Primaria y sexto.

E1= ¿Por qué? ¿No te tomas en serio los estudios? ¿No se te dan bien?

E2=No sé, no se me dan bien

E1= ¿Tu idea que es ponerte a trabajar pronto?

E2= Claro, trabajar.

E1= ¿Tu padre en qué trabaja?

E2= Es pintor.

E1= ¿Tienes pensado trabajar con él?

E2= Me gustaría.

E1= ¿Sois de aquí? ¿Siempre habéis vivido aquí en La Cartuja?

E2= Sí.

E1= ¿Cuántos hermanos sois?

E2= Tres contándome a mí. Dos varones y una niña. Yo soy el menor.

E1= ¿Trabajan ellos?

E2= Sí, los dos trabajan.

E1= ¿Son pintores ellos?

E2= No, uno es repartidor y ella trabaja en una librería.

E1= Aparte de tus padres y tus hermanos, ¿vive alguien más con vosotros? ¿Algún familiar más o los abuelos?

E2= No, sólo nosotros.

E1= ¿Y quieres hacer algún curso de formación profesional o directamente quieres dejar de estudiar para ponerte a trabajar?

E2= Me gustaría trabajar directamente.

E1= Vale, pues acabamos aquí, gracias.

Alumna-autóctona **MARÍA/SOLEDAD** (EAA-1)

E1: Entrevistador.

E2: Entrevistada1.

E3: Entrevistada2.

E1: ¡Hola! ¿Estáis en primero verdad?

E2: Sí.

E1: ¿Y qué os parece que haya alumnos en el instituto de tantas nacionalidades?

E2: A mí me parece bien, a mí no me molestan, son personas como todas las demás y hay que respetarlas, ¿no? Y sus religiones también.

E3: A mí me parece también muy bien porque así conocerlos.

E1: Sí, lo que pasa que os veo que no vais juntas, que en el recreo por ejemplo estáis divididos por grupos...

E2: No, pero en la clase sí nos juntamos con ellas y ellos.

E1: ¿Tus padres son naturales de aquí de Granada? ¿Y los tuyos también?

E2 y E3: Sí.

E1: ¿Y siempre habéis vivido aquí en Cartuja?

E2 Y E3: Sí.

E1: ¿Y os gusta esta escuela u os gustaría estar mejor en una escuela del centro, con menos problemas?

E2 Y E3: No.

E1: Me a hablado que aquí hay muchas peleas...

E2: Sí, pero eso es porque ellos quieren porque si tú no te metes con nadie....

E1: ¿Y sacáis buenas notas vosotras?

E2 y E3: Sí todo aprobado.

E1: Y ¿estudiáis bastante o regular?

E2: Bueno... a mí este trimestre no me ha quedado ninguna pero... yo estudio para aprobar los exámenes aunque este trimestre estoy más cansada...

E3: Como es el último pues...

E1: Y en vuestra clase ¿qué alumno es el que destaca? ¿Algún español/a o hay...?

E3: No, es un español.

E1: Tus padres que piensan de esta escuela, ¿les gustaría que estuvieras en otra?

E2: A mis padres les da igual, porque aquí también han estado mis hermanos y han estado bien, lo que mi madre quiere es que estudiemos y ya está.

E1: y tienes buenas relaciones con todos los profesores, o piensas que es un “pestiñazo” el de Matemáticas o Lengua...

E2: Muchas veces los maestros no te caen bien, pero yo no tengo ningún problema con ellos ni na, muchas veces lo que quiero es que me enseñen...

E1: Pero no te caen bien ¿por qué? ¿Porque no son cercanos o...?

E2: Porque por ejemplo han llegado nuevos y no tenemos mucha confianza..., porque a veces no nos explican tan bien o no te enteras, hay otros que si explican mejor, nos preguntan...

E1: ¿Te parece que hay algún tipo de rechazo a alguna nacionalidad que hay aquí? ¿Qué los marroquíes por ejemplo les gusta a la gente menos porque son marroquíes, o los rumanos o los gitanos...?

E2: En general puede que sí, que haya gente que los rechace.

E1: ¿Marroquíes concretamente más?

E2: Sí.

E1: ¿Pero porque hablan en su idioma?

E2: No, creo que sea por eso, por...yo que sé. Yo creo que unos quieren pelea, ellos también buscan...

E1: Ah, he visto que habéis celebrado el Día de la Cruz, ¿participasteis en esa fiesta?

E2: No, participaron los que van a ir de viaje, los de 1º de Bachiller.

E1: ¿Y vosotras no estuvisteis?

E2: estuvimos allí, comimos y eso, pero no pudimos hacer nada en la fiesta...

E1: participar en el sentido de que fuisteis...

E2 Y E3: Ah, eso sí sí. Todos los cursos que querían,

E1: es que me he dado cuenta de que los marroquíes por ejemplo ninguno fue a la fiesta, ¿qué os parece que no fueran a la fiesta?

E2: Sí fueron ¿no? ¿Por qué no fueron?

E1: Dicen que no les gustaba porque como no es de su religión...

E3: Pero tenían que ir obligatoriamente porque de la escuela no podían salir.

E1: ¿Tenían que ir a la fuerza o quedarse por aquí no?

E2: Tenían que quedarse por este lado y no se metieron dentro.

E1: Pero bueno, ellos son libres para poder decidir ¿no?

E2: Exacto.

E1: Por ejemplo, si yo organizase una fiesta suya, ¿vosotras iríais?

E2: Yo sí me acercaría, yo sí.

E3: Sí.

E1: ¿Para ver cómo van y eso no? Cuando hacemos turismo por ejemplo, nos acercamos a una fiesta aunque no sea de nuestra religión o de nuestra cultura...

E2 y E3: Claro.

E1: Vosotras a las niñas marroquíes, ¿os acercáis a ellas y las llamáis por su nombre bien pronunciado?

E2: Sí, sí.

E1: ¿Habéis repetido curso alguna vez?

E2 y E3: No, no.

E1: Y además del español, ¿habláis otro idioma? ¿Inglés, francés...?

E2: Sí, bueno, el que damos aquí en la escuela.

E1: ¿Y cuántos hermanos sois?

E3: Nosotros cuatro.

E2: Nosotros somos tres.

Alumno-autóctono **PEPE** (EAA-3)

ENTREVISTA O70.

E1: Entrevistador.

E2: Entrevistado.

E1: ¿Qué edad tienes?

E2: Doce años.

E1: ¿Has repetido algún curso?

E2: Sí.

E1: Y ¿qué te parece que haya muchas nacionalidades en la escuela?

E2: Mejor, me parece bien.

E1: ¿Y tienes amigos de todas las nacionalidades? Es decir, ¿marroquíes, rumanos...?

E2: Sí, marroquíes, muchos amigos de muchos países.

E1: Y ¿vas alguna vez a su casa a jugar?

E2: No.

E1: ¿Y ellos a tu casa?

E2: No.

E1: Y ¿quién es tu mejor amigo de toda la escuela?

E2: Julián.

E1: Y ¿allí en tu barrio, al lado de casa...?

E2: Amigos, amigos no.

E1: ¿No tienes muchos amigos?

E2: Familia, primos sí, pero amigos pocos.

E1: ¿Tus padres son españoles?

E2: Sí.

E1: ¿De Granada?

E2: No, de Sevilla.

E1: Y ¿lleváis mucho tiempo viviendo en Granada?

E2: Sí, cinco años.

E1: Y ¿habéis vivido siempre en Cartuja o habéis vivido en otro sitio antes?

E2: No, siempre en Cartuja.

E1: Y ¿te gusta más esta escuela que en las que has estado antes?

E2: Sí, porque aquí estoy más relajado.

E1: ¿Por?

E2: Porque aquí me tratan mejor, son más atentos conmigo...

E1: ¿Es que has tenido problemas en otras escuelas?

E2: No, pero allí es que no te hacían mucho caso, no están atentos, les daba igual lo que hicieras...

E1: Y aquí sí, ¿no?

E2: Sí.

E1: ¿Y sacas buenas notas en general?

E2: Bueno, normal.

E1: Y ¿tus padres están contentos con esta escuela?

E2: Sí.

E1: ¿Y vienen a las reuniones de padres?

E2: Sí.

E1: ¿y quién viene más tu madre o tu padre?

E2: Mi madre.

E1: ¿Tu madre trabaja también?

E2: Sí, están separados.

E1: ¿Qué te parece que los marroquíes hablen en árabe?

E2: Es su lengua, yo la respeto, me gusta que hablen así.

E1: y ¿te gustaría aprender algo de árabe para entenderlos y para saber si te están insultando o algo?

E2: Sí, a mí me gustaría aprender árabe.

E1: Y ¿tienes buena relación con todos los profesores o piensas que haya alguno que es un “pestiñazo”?

E2: Sí, hay uno que no me cae bien porque es muy severo.

E1: Pero severo ¿en cuanto a disciplina o en cuanto a que te exige que traigas los deberes y cuando no los traes te regaña?

E2: Eso, es el de Lengua.

E1: El otro día tuvisteis una fiesta por el Día de la Cruz que la organizaban los de 1º de Bachiller, ¿fuiste?

E2: No, a esa fiesta no.

E1: ¿Qué te fuiste a tu casa?

E2: Sí.

E1: ¿Es que te podías ir?

E2: Sí y además es que tenía un esguince.

E1: y eso ¿es que juegas al fútbol?

E2: Sí.

E1: Y ¿sabes algo de francés o de inglés?

E2: De inglés sí, de lo que aprendemos aquí en la escuela.

E1: ¿Y por qué estás dando tú clases de compensatoria? ¿Te falta algún conocimiento de algo?

E2: No, no, lo que pasa es que me cuesta mucho, soy muy vago para hacer los deberes y todo.

E1: Vamos, que no eres disciplinado para el trabajo y tal... ¿pero tu idea que es trabajar, seguir estudiando?

E2: Estudiar bien.

E1: Porque trabajar ya sabes, si no estudias lo vas a tener difícil. Vas a encontrar trabajos malos sólo, de madrugar mucho y ganar poco. ¿Y tienes más hermanos?

E2: Sí, uno pero está en Sevilla.

E1: ¿Con tu padre?

E2: No, él vive solo ya, tiene 18 años y vive por su cuenta.

E1: ¿Qué está independizado ya no? ¿Y tú eres el más pequeño no?

E2: Sí.

E1: Tú eres sevillano entonces ¿no?

E2: Sí.

E1: Y tu padre ¿en qué trabaja?

E2: Es mecánico de coches en Sevilla.

E1: Y ¿vive alguien más con tu madre y contigo aquí?

E2: No, nosotros solos.

E1: Por lo que veo en esta escuela te sienes satisfecho porque te tratan bien, ¿y tú vas a poner de tu parte para progresar o no?

E2: Sí.

E1: Y si tuvieras que elegir una carrera universitaria para estudiar, ¿qué querrías hacer?

E2: A mí me gustaría ser policía.

E1: ¿Nacional o de aquí del Ayuntamiento?

E2: Nacional.

E1: Me parece muy buena idea, pero para ser nacional ya hoy se necesita tener estudios, no vale con ser fuerte y correr mucho, hay que formarse un poco.

E2: Ya, ya lo sé.

Anexo XI.
TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS
A PROFESORES IES CARTUJA

047048 A. **ROA (jefe de estudios)**. (EJE-1)

Entrevistador 1 = E1

Entrevistado = E2

Entrevistador 2 = E3

E1= Una de las cuestiones que nos gustaría saber es ¿Qué opinas de cómo va la educación general en España?

E2= Desde mi punto de vista pues la veo por parte de la administración digamos, tomando medidas que pueden ayudar, que pueden ayudar a paliar un poco, pero creo que la situación grave o mas problemática que presenta no son por los planes de estudios si no por parte, de la familia del alumnado se ha perdido un poco pues el interés por el esfuerzo, el interés por motivar a los niños, por empujarles y nos encontramos con muchos casos que el fallo del niños tiene detrás una familia que no empuja lo suficiente a ese niño, que se desentiende, no que se desentienda tampoco no es la palabra exacta pero que no esta sobre el niño como yo me acuerdo que en mi época mi padre estaba sobre mi y me pedía cuentas, y me pedía rendimientos, no para castigarme sino para hacerme un seguimiento y yo veía que al final de trimestre o cuando fuera, pues mi padre me iba a venir y me iba decir: bueno ¿como es? ¿Que ha pasado en lengua? Y ¿Qué ha pasado en esto y tal?, y creo que en eso donde falla mas la cosa.

E1= Que crees que el sistema educativo falla mas en la familia, en el contexto mas que en la propia política educativa

E2= Falla más en la familia, yo creo que sí que falla mas en la familia, aunque la política educativa no digamos que es perfecta, pero lo que yo veo aquí más, la mayoría de la veces los fallos provienen de ese tipo de cosas.

E1 = Y en el caso concreto de Andalucía ¿cómo ves la situación de la educación en Andalucía?

E2 = Bueno en ese análisis estaba mirando en andaluz, que es lo que conozco, por que yo no conozco en otra comunidad, he trabajado en otra comunidad pero hace mucho tiempo, con lo cual ya no se como va eso, aquí en Andalucía pues no sé, yo creo que el sistema, vamos a ver no hay sistemas malos, yo en principio pienso que no hay sistemas malos, hay unos mejores otros menos mejores digamos y tal, pero que los sistemas yo pienso que a veces son los individuos los que fallan en los sistemas y los que hacen los sistemas

E1= bueno pero ¿a ti que te parece eso de las reformas últimas?

E2= bueno hay puede haber habido algunos fallos, puede haber habido algunas cosas que no se han hecho bien, pues como puede ser por ejemplo lo último, la última movida esta que tenemos del plan de calidad que estaréis al día

E1= sí esto de los incentivos

E2= sí, pues claro ahí o no se ha explicado bien o no se puede explicar bien por que claro aquí la movida que ha habido es que, la gente ¿nos quieren comprar los aprobados¿, y claro pues eso molesta en el fondo, pues claro, yo reconozco que también nos hace falta un control quizás a los profesores, sobre que enseñamos sobre ¿en fin¿ como nos mejoramos, como nos van las cosas pero ese control puede hacerse, yo que se, venderlo de otra manera, no lo sé

E1= si es la forma de venderlo, lo que ha fallado

E2= sí, yo creo que sí

E1= por lo que he escuchado creo que hay mucho rechazo en los centros o sea muy pocos centros se han adscrito, ¿es voluntario no?

E2= sí sí, aquí se ha adherido, pero la gente sigue pensando que se compra la mejora ¿no?, de arreglar la estadísticas

E1= bueno vamos a ver, vamos a bajarnos aquí, al centro, aquí al instituto, ¿Cómo ves tu la situación aquí?

E2= hombre aquí, tenemos que diría en general pues por parte desde el punto de vista del equipo directivo, pues el centro...estamos a punto de dejar esto, dejamos ya esto nos renovamos y yo pienso que lo hemos dejado bien, lo estamos dejando en un sitio que es factible seguir con una marcha buena del centro, eso no quiere decir que no haya problemas y que no haya habido problemas, por que claro desde el punto de vista de los estudios tenemos esto que te he estado comentando antes, una cantidad de niños que los ves que detrás no hay ningún padre ni una madre por lo que sea, por las circunstancias que sea aquí nos encontramos con niños cuyos padres están con problemas legales, cárcel, hasta niños de la familia, que el padre o la madre se han separado y no se llevan bien y tal y la cosa es muy complicada a veces de...y el niño refleja pues eso claro, pero que digamos que esos casos no son tan frecuentes y que tenemos casos muy puntuales de niños que plantean problemas pero en general el centro pues yo pienso que va mejorando poco a poco y que los que entren ahora pues lo mejoraran un poquito mas

E1= dime ¿cuáles crees que son los dos problemas principales que tiene el centro? Como los más importantes, los claves.

E2= el centro así importantes, la disciplina

E1= o que crees que influye un poco más...

E2= mira, no te voy a decir los peores te voy a decir lo que yo creo que se pueden mejorar, quiere decir que no van del todo bien, uno por lo menos es la disciplina que no encontramos la manera, es decir, digamos que los alumnos que tienen problemas de disciplina no son muchos, pero esos que tienen problemas de disciplina son muy reincidentes

E1= yo estuve en primaria dos años y con uno que tengas malo es suficiente para...

E2= ya está, y son muy reincidentes es decir, que en un grupo tienes a niños que o castigados en el recreo o los castigos de expulsiones y demás y son siempre los mismos,

son siempre los mismos, me explicó, y ese tema por lo menos yo no lo he sabido resolver y hemos hablado con la familia quiero decir que a lo mejor no era problema mío tampoco resolver eso, quiero decir que no lo veo yo factible de resolver en cuanto a disciplina esos niños que sabemos que son problemáticos y que nos plantean problemas, que están continuamente reincidiendo, reincidiendo que no hay manera...

E1= y ¿cuál es el perfil del alumno ese, el que tiene mas problemas de disciplina?

E2= el que da más problemas de disciplina primero es, alumnos de los cursos mas bajos, primero o segundo. Segundo alumnos con déficit familiar en la mayoría de los casos, una familia con problemas, malos resultados en los estudios, alumnos que tienen adaptaciones curriculares y que están en apoyo y que están en situaciones compensatoria, ese tipo de alumnos es que el continuamente esta incidiendo en problemas de disciplina y que no hay manera de ...

E1= y ¿son un porcentaje muy alto aquí?

E2= no no, no son porcentajes muy altos, no se que te diría incluso, en primero y segundo los grupos más problemáticos son estos grupos que tienen estos apoyos y estas compensatorias que no quiere decir que los niños tengan culpa de haber caído en ese grupo ni na, sino que por lo que sea claro ellos en las clases pues se pierden no están con la debida atención y eso y entonces empiezan a ya a molestar a esto y lo otro, y ese porcentaje pues mira se agrupan en primero, en primero A y B, tenemos cuatro grupo de primero, apoyo y compensatoria los tenemos introducidos en los grupos A y B.

C y D no tienen apoyo ni compensatoria entonces si ves las estadísticas de problemas de disciplina pues claro en el A y el B, y sobre todo en el A, están disparados, y en el C y D te quedas abajo. Y en segundo pasa exactamente igual, sobre en segundo A para arriba y los otros grupos pues no plantean problemas prácticamente especiales, puntualmente a los niños que le castigas en el recreo por algo, pero vamos no es estadística tremenda.

E1= y además de la disciplina, otro problema que podía destacar mas en el centro

E2= de la disciplina, pues pensando así un poquito, pues no se me ocurre así un problema de... hombre problemas de rendimiento pues lo tenemos en algunos, pero eso en mi época, yo recuerdo que entonces cuando yo estudiaba pues por ejemplo ya hablando de los niveles más altos, yo me acuerdo que los que estudiábamos letras, que yo estudie letras pues éramos vocacionales (risas), éramos vocacionales es verdad, que yo me acuerdo que por ejemplo yo estudiaba de un curso que éramos 35 o no se cuantos pues estamos 5 de letras y todo el resto de ciencias, y los 5 de letras que estábamos allá era por que nos gustaban las letras, y ahora yo no se que es lo que ha pasado que las letras se han convertido en el cajón desastre, va todo el mundo que no vale para ciencias digamos ¿no?, pues eso en los niveles superiores pues ha bajado mucho en la enseñanza, en niveles ya superiores, en cuanto la bachillerato digamos, el bachillerato del nivel académico de los grupos de humanidades y de sociales, hay mucha diferencia y las estadísticas salen a unos horrores, claro en los grupos de ciencias unas estadísticas aceptables y luego los grupos de letras unas estadísticas fatales a pesar de que la letras sean más fáciles, pues ahora la gente de letras suspende más y es por que realmente no tenían que estar ahí o no se que pasa.

Y en la E.S.O el problema académico más bien viene por ese tipo que te comentaba antes de familia donde no se hace seguimiento de los chavales y eso también es importante el problema, hay grupos que realmente salen muy mal de resultados.

Corte y empieza el segundo archivo de audio.

E1= ese es uno de los problemas la obligatoria

E2= claro ese es uno de los problemas, y eso trae muchos problemas. Y este barrio concretamente refleja por que es muy sensible a ese tipo de cosas por que claro aquí el nivel social, el económico de la gente pues...hay mucha diferencia con respecto a otros institutos del centro de Granada

E1= aquí en cartuja hay algún instituto más

E2= aquí ese de hay abajo el que esta en frente de trafico...

E1= ¡ah si si! hay otro es verdad

E2= pero vamos ese tiene un bachillerato muy reducido, bueno nosotros vamos reduciéndolo a marchas forzadas, nosotros tenemos ya un grupo de ciencias y un grupo de letras, y el grupo de ciencias no se si tiene 20 alumnos escasos,

E1= porque hay un corte muy grande

E2= un corte muy grande, la gente esta yéndose a los ciclos formativos y eso, no solo por que a lo mejor les haga falta ponerse a trabajar y las familias no están para pagar carreras en este barrio, sino por que el nivel no les permite, se dan cuenta de que no les permite seguir un bachillerato,

E1= Otro tema en este centro, el alumno inmigrante es importante, ¿hay muchos?

E2= sí hay, sí hay

E1= ¿Cuántos?

E2=pues me parece que hay...que eran...lo estuvimos hablando el otro día, creo que eran el 7 o el 8%

E1 = de alumnos inmigrantes, ¿y de que países son?

E2= principalmente marroquíes

E1= ¿es lo que más tenéis?

E2= si con gran superioridad sobre los rumanos

E1= O sea marroquí y luego los rumanos

E2= y ya esta, no hay mas

E1= eso es lo que hay

E2= y ya está, quiero recordar que los rumanos hay, unos...dos...este curso uno...dos y tres o cuatro y marroquíes puede haber...pues del orden de veintitantos, entre veinte y treinta

E1= ¿y en que curso están?

E2= todos en la E.S.O. en bachiller no hay ninguno, que yo quiera recordar árabes ha habido otros años pero este año lo que hay es un chico que venía de Guinea en bachillerato

E1 = ¿y como crees que el alguna forma ha incidido, en el centro la presencia de inmigrantes? ¿Eso ha modificado algo la vida de este centro?

E2= pues yo creo...hombre a nivel de la relación con ellos, ha habido, hay problemas, ha habido problemas digamos entre los niños marroquíes y los niños españoles, este año concretamente no ha habido, pero el año pasado si hubo problemas incluso de agresiones y cosas de esas, pero digamos entre niñas precisamente, no entre niños, digamos que ellos mientras... ¿Cómo se diría?...eh...uf...los problemas vienen cuando sobre todo los chicos marroquíes, son muy propensos a usar su lengua e incluso cuando están en grupillos con otros niños y eso molesta mucho y crea tensiones por que ellos persisten a pesar de que le tenemos prohibido y dicho que aquí en el centro no se usa el idioma de ellos

E1= eso crea rechazo por parte de los otros por que no entienden, creen que están hablando de ellos o algo

E2= claro claro, y ese tipos de cosas, pero claro cuando esta entre ellos siguen usándolo, yo no se, en grupo cada vez menos me parece a mi, pero claro ha habido algún problema de ese tipo con los marroquíes sobre todo

E1= y eso que crea, ¿que no hay una relación entre los alumnos de aquí y los marroquíes?

E2= entonces los marroquíes...sí hay relación pero por ejemplo entre los...que te diría las niñas de adaptan mejor al trato con la niñas españolas que los niños pienso yo, hay más problemas... aunque ya te digo el año pasado hubo una agresión entre una marroquí y una española pero no es

E1 = pero ¿de pelearse con las manos?

E2 = sí, de pelearse con las manos de tortas limpias, sí, pero que no fue...yo creo que no fue motivado por algo digamos racista si no que por otro tipo de cosas

E1 = ¿y en las clases como ha incidido eso? ¿Ha incidido de alguna forma la presencia de los inmigrantes?

E2 = en la clases hombre los inmigrantes la mayoría como vienen con los niveles más bajos, la mayoría vienen con la necesidad de algún apoyo de alguna ayuda, entonces entran en algún grupo de apoyo o en algún grupo de compensatoria

E1 = es la forma habitual de entrar

E2 = de entrar, es raro que el que venga, viene dominando el idioma, a parte de eso se les da clase de idiomas, se le están dando aquí, pero quiero decir que traen un atraso, entonces estos van directamente a grupos de apoyo y compensatoria

E1 = todos por que el mayor problema que hay es el idioma

E2 = en general, por que el idioma es el problema, aparte de que algunos vienen con unos niveles que es que a veces nos enteramos de que es que en su tierra no han ido prácticamente a la escuela, con lo cual vienen a lo mejor con 12 o 13 años pero traen un nivel que eso no...

E1 = y eso ¿aquí se le integra por la edad?

E2 = y aquí se les integra por la edad y claro nos encontramos que ese niño en el curso normal, primero por el idioma y segundo por el nivel no lo...y aquí que meterlo en grupos de compensatoria

E1 = y claro eso le hace más difícil la relación con los otros, si ellos están en apoyo siempre están un poco...

E2 = y claro entre ellos como hay muchos en compensatoria de marroquíes pues entre ellos están muy unidos y sigue esa unión, si mientras que de la otra forma vinieran ya con su nivel se podrían separar en distintos grupos y tal , pero claro hay que meterlos hay y ellos forman una piñas hay tremendas

E1 = entonces ¿relación con los otros no hay prácticamente?

E2 = hombre no es que no haya relación, es que los juegos y eso los ves a ellos, entre ellos juntos

E1 = y no hay forma de...

E2 = y no hay forma, sin embargo como van creciendo...en segundo, en tercero y ya en cuarto ya si hay

E1 = ya que salen de las aulas de compensatoria ya se integran en los grupos normales, ¿Cómo es la vida?

E2 = exactamente ya van bien y ya no tienen problemas de ninguna clase

E1 = y ya es más fácil y ya se sienten integrados

E2 = si si, digamos que los tipos de insultos racistas que pueden haber se dan en los grupos inferiores estos de primero y segundo en cuarto que yo sepa no se me ha dado ningún caso de

E1 = es que tu sólo has tenido alumnos en...

E2 = no en las clases no he dado yo

E1 = nunca has tenido ningún alumno integral...

E2 = no no, por que yo llevo aquí muy poco años y con la jefatura de estudios estoy con muy pocas horas y doy en bachillerato, ya el año que viene a lo mejor si

E1 = y ¿cuantos años llevas aquí ya?

E2 = yo llevo aquí ya, este es el cuarto, pero no he tenido eso, muchos...eso ha sido más bien después, pero ya te digo que en cuarto y E.S.O., sobre todo en cuarto que es donde quiero recordar con niños árabes no ha habido ningún problemas,

E1 = sigues...en las clases no incide ningún problema...

E2 = no ya no hay ningún problema

E1 = y luego ellos se adaptan, es decir, a nivel de compañeros una vez que ellos ya están integrados en los cursos normales, ¿ellos demandan algún conocimiento especial o se hace alguna adaptación especial en el currículo?

E2 = vamos a ver, mira por ejemplo este año nos hemos encontrado con que tenemos un grupo bastante numeroso que puede como alrededor de 14, que le hacia falta entre todos una ayuda, tienen ayuda en los que se llama ATAL, no se si lo conocéis, pero a pesar de eso necesitaban más ayuda a un grupillo, de 12 o 14 los hemos tenido que meter en un grupo de lengua española solo que son dos horas a la semana también, pero una vez que han cogido ese ritmo no tienen ningún problema de...en las clases especialmente con ellos

E1= y el profesor una vez que se integra ya no hace nada especial por...es decir son unos mas y... uno mas en el aula y...

E2 = uno más, sí sí sí, lo que sí está claro es que de estos países como de Sudamérica lo que nos llega

E1= de Sudamérica tenéis

E2= sí hay alguno

E1 = y ¿esos son más fáciles de integrar?

E2 = más fáciles de integrar pero los niveles siguen siendo muy bajos, lo que pasa es que ha esa edad, por ejemplo este año entro un chico de primero de bachillerato de ciencias que venia no se si de Venezuela, quiero decir que de Sudamericanos hay muy poquitos, pero los que vienen, vienen muy mal de nivel casi como si fueran de estos países así árabes y rumanos

E1 = y eso de alguna forma puede incidir el nivel en general de la clase, ese bajo nivel, ¿tu crees que eso influye?

E2= lo que pasa es que en la E.S.O. si, en la E.S.O. si claro, incide muchísimo

E1 = o sea que si el nivel en la E.S.O. es bajo y encima vienen estos grupos se baja más el nivel

E2 = se baja más el nivel, se baja mucho el nivel

E1 = pero e nivel de convivencia no es...

E2 = no, el nivel de convivencia no es

E1 = y otro tema la adscripción, ¿como se reparten los alumnos en los centros? Por que siempre esta el temilla de los privados de los públicos, ¿a vosotros como os vienen?

E2 = a nosotros cuando nos han venido, una vez que se hace la matricula, en sus plazos normales, pues cuando, una de dos directamente de escolarización de delegación que

nos viene con lo cual me imagino que escolarización es quien decide donde va, lo harán o por domicilio o por trabajo de la familia, yo me imagino que claro cuando nos manda a uno aquí yo me imagino que es que el padre o la madre, o los dos viven por el barrio o trabajan por lo menos por aquí, me imagino que ese es el procedimiento y cuando nos viene alguien aquí nosotros los remitimos a delegación para que delegación sea quien

E1 = ah si viene directamente aquí

E2 = si vienen directamente aquí los remitimos a delegación, si vienen directamente aquí le decimos que vaya a delegación a... y que delegación lo asigne

E1 = y ¿que barrio de aquí, que colegio del barrio es el que mas inmigrantes tiene?

E2 = pues yo no se si será este o el que hay abajo que es un instituto también que se llama “El Aliatar”

E1 = ah el “Aliatar” de toda la vida

E2 = si, ese creo que tiene un nivel de...

E1 = pero ese solamente hay E.S.O. ¿No? ¿También tiene bachillerato?

E2 = creo que tiene E.S.O. no creo no, estoy seguro de que tiene E.S.O. bachillerato no creo

E1 = no bachillerato no, no creo que haya

E2 = pero bueno hay los problemas, son muchos mayores que aquí

E1 = si ese siempre ha sido de los colegios mas conflictivos de... y notáis diferencia vosotros entre los padres de los alumnos inmigrantes y los de aquí, ¿Están más implicados en la educación de sus hijos o es imposible?

E2 = vamos a ver... siguen una pautas muy parecidas, que yo haya encontrado padres realmente interesados pues a lo mejor de los 20 o 30 pues puede haber habido 2 o 3 padres que se acercan aquí, que viene que se interesan

E1 = entonces ¿igual o menos?

E2 = igual, igual que los de aquí, un porcentaje muy parecido, eso si lo que si me he dado cuenta es que por ejemplo esos padres inmigrantes cuando el centro ha adoptado alguna medida de castigo por ejemplo con el chaval, lo aceptan mejor

E1 = en el tema de la disciplina se comprometen más

E2 = se comprometen más y son menos protestones entre comillas, porque lo general, bueno lo general, los casos de padres que ante una sanción de sus hijos vienen aquí y que no están de acuerdo y eso se dan entre los españoles, entre los inmigrante no se ha dado aquí ningún caso, y se les ha castigado igual que no es que haya habido... se le han impuesto expulsiones, sanciones de muchos tipos y ningún padre de inmigrante tanto árabe como eso ha venido y ha dicho “a mi hijo por que lo castigan”, vamos que no han pedido ni explicaciones, han venido y han firmado, le das su documento...

E1 = ah, ¿tienen que aceptarlo los padres?

E2 = sí sí , cuando hay un castigo de expulsión, de expulsión tienen que venir los padres a firmarlo por que el chaval tiene, tiene que saber la familia que el chaval esta...

E1 = y luego el nivel, cuando tienen que venir a tutoría con los tutores, ¿vienen o no?

E2 = sí sí, vienen también, si vienen, pero sobre todo cuando los llaman,

E1 = si lo llaman sí vienen

E2 = si los llaman sí vienen, pero por motus propio muy pocos viene, de los inmigrantes estoy hablando, muy pocos vienen, muchas veces la diferencia es que nos encontramos

con problemas de que los padres no saben hablar español, entonces es otro problema también

E1= claro ese es otro problema

E2= entonces ellos mismos se sienten un poco al venir aquí...

E1 = lógicamente si no saben el idioma no saben como comunicarse

E2 = sobre todo las mujeres, los maridos como son los que trabajan y eso, lo comprenden más pronto, pero las mujeres que son las que están en casa y eso pues le cuesta mas trabajo

E1= y que solución crees tu que puede haber para el tema del alumno inmigrante, para mejorar

E2= para mejorar la integración de... pues yo que se...pues para mejorar la integración es un problema difícil ese, por que hombre más que nada por que.... Mientras son chicos yo creo que se integran bien, es más fácil, el problema es ya cuando en los niveles superiores en bachillerato, yo conozco un par de casos de bachillerato de hace muy poquito,

E1 = desde cuanto tiempo lleva los inmigrantes siendo un porcentaje del 7%, desde cuanto tiempo lleva

E2 = pues no te puedo decir, a lo mejor desde hace 4 o 5 años,

E1= ah vale que tampoco le ha dado mucho tiempo a llegar a bachiller

E2 = además de bachiller yo conocí un caso, un caso o dos que llegaron a bachiller, el año pasado hubo 2 también pero llegaron y prácticamente se fueron y quedo

E1= que se van a trabajar o a los módulos informativos

E2= pues aquí intentamos cuando no...que se vayan a los módulos y unas cosas nuevas que han puesto que se llaman...

E1 = los programas de garantías sociales

E2 = no, se llaman PCPI, eso es una cosa nueva que va a empezar a funcionar el año que viene y es para niños que realmente no van a coger el título de 4 de E.S.O. pero ya por la edad pues van buscando algo profesional

E1= si un poco como la garantía social que no van a obtener el título, para que se vayan...

E2= de darles una orientación profesional, y eso es lo que se esta intentando con toda la gente no dejarlos tampoco sin nada

E3= Entonces el funcionamiento de las "ATAL", ¿es responsabilidad propia de los profesores de aquí?

E2 = ¿el procedimiento de?

E3 = de las aulas de adaptación temporales de adaptación

E2= sí, eso viene una profesora aquí mandada por delegación, no son de aquí del centro, es una profesora que está a nivel de barrio y entonces tiene varios colegios y viene unos días aquí otro días va a otros, pero eso de ATAL eso no se...digamos que unos instrumentos si les da, pero según la normativa que tiene la delegación o de Sevilla, lo máximo que le permite es un curso de apoyo lingüístico

E1= un curso ¿ y si no lo consiguen?

E2 = exactamente, claro, yo creo que eso debería ser un poco más flexible, hay niños que a lo mejor si te lo cogen en 9 meses el idioma, peor hay otros que es lo que nos ha pasado este año que ya no pueden seguir en ATAL por que han cumplido ese curso y

luego los profesores están diciendo “mira es que no se entera de nada” “es que coge un libro y es que no se esta enterando de lo que está leyendo”

E1 = y ¿no puede volver al aula?

E2 = no, hay casos especiales, pero casos especiales del tipo que por lo que sea ha llegado a mitad del curso, el niño llega ahora lo metemos en ATAL pues ese niño el año que viene puede continuar, pero si hubiera empezado en Octubre, en su curso normal, ahora acababa y ya el nivel que tuviera o no el nivel que tuviera, ese niño no va a seguir con ese apoyo lingüístico

E1= pero ese niño ya vendría que por su edad le correspondería un nivel, que de por si ya es bajo en su país, ¿lo metéis por su edad?

E2= sí sí, vamos a ver va a su edad y va a las clases de ATAL y va... por que normalmente cuando llegan es a 1 y 2, a 3 y 4 de E.S.O. ya no nos llega, entonces están dando en primero y segundo

E1= claro por que ya son un poco mayores y ya no los escolarizan

E2 = claro primero y segundo es donde se esta dando ese problema, y ese problema pues lo paliamos pues eso mandándolo a las clases de eso y sobre todo al ATAL y ese tipo de cosas pero hay que meterlo por su edad, por que es que lo otro plantearía muchos problemas, por que ya un niño puede venirnos con 13 o 14 años con el problema del idioma, pero para meterlo con los niños de primero ya es muy grande para meterlo con los niños de primero, y los tenemos que meter ahí, que cojan el idioma como puedan y ya está, de todas formas...

E1= suelen repetir en la E.S.O.

E2= estos alumnos lo que hacen, es que normalmente tiene que repetir un primero un segundo, tienen que estar repitiendo, es muy raro que vayan avanzando

E1= claro, seguro que repiten como mínimo un año

E2= sí sí, y ese el que aprovecha, el que no aprovecha ni eso, tenemos que estar pues mandándolos a los programas esos nuevos que este año estamos haciendo ya para el año que viene y desistir de seguir en meterlos en 3 o 4, por que no va al nivel

E3 = y también la circunstancia siguiendo con la competencia lingüística de los alumnos, la circunstancia también de sean hispano parlante no quiere decir que se puedan asemejar a los autóctonos también tienen una...esa creencia que hay en todos de que por que conocen, de que el idioma le es más fácil

E2= no, no es más fácil porque el nivel académico le es tan fácil, el nivel de comprensión a lo mejor sí, pero claro a nivel académico unas matemáticas que son duras para los chavales de aquí, si encima vienen con un nivel, que lo traen, yo no se por que mucho más bajo ya te digo el chaval este Venezolano que estaba este año en primero pues tiene unos problemas tremendos por que no llega al nivel, no llega al nivel, y yo creo que es buen estudiante que es, que se esfuerza

E1= sí sí, que no hay problema de disciplina con el y nada

E2= no no no, pero que a nivel académico viene tan mal, y eso nos ha pasado con algunos Argentinos que hemos tenido y se nota mucho y no se por que

E1 = es que normalmente son hijos de clases sociales bajas entonces en su país me imagino que no estarán escolarizados lógicamente, que si aquí hay diferencias allí son 10 veces,

E2= y esos niños pues a nivel de lo que es el profesor explicando, ellos se están enterando o por lo menos las palabras las conocen pero aunque el tema no lo dominan, ya llevan un tanto por ciento ganado ahí pero están teniendo muchos problemas, ya de nivel por que claro al meterlo de su edad, por que este niño Venezolano pues no esta para estar en primero de bachillerato pero no los manda para primero de bachillerato por que la delegación nos manda ya el nivel

E1 = os manda ya el nivel y ellos los asignaran por la edad que tienen

E2 = y ellos lo asignaran por la edad que tienen, muchos de ellos vienen sin certificado de nada, igual que los marroquíes los meten por la edad por que muchos de ellos no traen ningún certificado de escolaridad ni del nivel del que han estado allí ni nada por el estilo

E1= sí sí, la cosa está complicada

E3= si fuera una decisión del centro, del equipo directivo tendríais alguna solución, tendríais alguna idea de hacer alguna prueba antes....

E2= se les hace unas pruebas antes, o sea, cuando un chico de esto vienen el departamento de orientación lo primero que hace aquí del centro, antes que ir a clase y eso es pasar por el departamento de orientación que es donde lo evalúan, donde evalúan el tipo de... no solo una evaluación de conocimientos que también se la hacen ya, es decir llega el chaval y ellos empiezan a averiguar cosas de la familia, si ha estado en la escuela cuantos años llevaba en la escuela, y luego los pasan a los profesores de la materia que ... lengua, matemáticas... las 3 o 4 más importantes para que nos lo sitúen, entonces ese chico a lo mejor no sale que esta por la edad en 2 de la E.S.O. pero su nivel académico es de 4 de primaria o de 5 de primaria, entonces claro hay que mandarlo al grupo ese de compensatoria, no lo puedes dejar...

E1= pero no va al nivel suyo que le correspondería de primaria, no lo mandáis ahí

E2= no no, sigue en segundo, lo que pasa es que haciendo la adaptación curricular de forma que le permita que si no llegara al nivel de los que tiene los de su clase, que vaya subiendo subiendo haber si al nivel de tercero tiene alguna posibilidad ya o no, siempre con alguna repetición por medio, eso de que entre en segundo y al año siguiente se le pase a tercero es complicado, es complicado.

Entrevista Profesora

Profesora (EP-1)

E1= Entrevistador

E2= Entrevistado

E1= Me gustaría saber un poco qué opina sobre el sistema educativo español en general. Para darte un poco de orientación de lo que buscamos en la opinión, pues esta forma de cambiar leyes cada cuatro años, etc

E2= A ver yo pienso que desde que entró la LOCE hay fallos que son básicos y creo que cada vez que se están modificando alguna normativa o alguna orden, en realidad es solamente maquillar una situación que desde la base está funcionando mal. ¿Porqué?, pues porque nosotros mismos nos contradecemos, el mismo sistema se está contradiciendo si por una parte lo que intentamos es que el alumnado llegue a unos estudios con una edad un poco más alta...que antiguamente cuando funcionaba la EGB que era hasta los 14 años...eh, lo que no tiene mucho sentido es que no haya incentivos para estimular al alumno a que termine el graduado con 16 años. ¿Porqué no hay estímulos?, pues porque ellos están viendo que no hay ningún sentido de la justicia, si van suspendiendo y aún así van pasando de curso qué sentido tiene seguir estudiando, si no están nada motivados, creo que ahí falla el hecho de que no se pueda repetir un número indeterminado de cursos, si no que ya una vez que ya hayas repetido un curso pasa automáticamente, no se está premiando de ninguna manera ni el esfuerzo, ni el trabajo, ni el interés, ni la constancia, entonces ahí hay una injusticia muy grande que los niños evidentemente son concientes, lo notan, lo palpan...nosotros nos quedamos sin argumentos cuando algún alumno a lo mejor suspende la asignatura, tú intentas ayudarle, intentas comprender porqué algunos niños trabajan más, que tienen perspectivas, cómo conciben ellos el futuro, pues ya simplemente lo que te dicen “pues que más da que estudie si voy a pasar de curso”...y a mi eso me ha pasado y yo me he quedado sin argumento, porque es cierto, es verdad, es que en realidad tienen razón. Entonces eso yo le veo un fallo total, muchos padres incluso me piden que si pueden repetir su curso...o sea su niño, el curso otra vez. Hecho que si ya ha repetido una vez, no pueden, ellos lo ven también incongruente.

E1= Habla un poco así de... centrándome un poco, ¿ves como un problema en el sistema educativo eso que llaman ahora la cultura del esfuerzo que se ha perdido?

E2= Sí, totalmente. Eso por ejemplo...

E1=...eso por ejemplo

E2= Otro... no se...a lo mejor otro motivo puede ser que... aunque no se diga abiertamente, pero si es cierto que... se pretende un poco estimular a los ciclos formativos que no se vean como algo un poco desprestigiado que era antes si no tienes curso universitario pos parecía que eras una cosa inferior, entonces está claro que esto está enfocado para los ciclos formativos, porque aquí los conocimientos son elementales, tampoco se estimula mucho el estudio...el estudio en el sentido de memorizar información, si no más bien cosas prácticas, entonces un poco aguantar los niños en la ESO y luego ya que hagan un ciclo formativo, pero los estudios universitarios pues creo que tampoco se están favoreciendo mucho desde el sistema educativo actual. Vale bueno, pues esa puede ser una buena perspectiva pero...que los niños tengan que aguantar unos estudios que son iguales para todos hasta los 16 años eso sigue siendo una incongruencia pues estamos diciendo que hay alumnos que están preparados para unos estudios un poco superiores y otros para cosas más prácticas, porque desde la ESO ya se hablaba de los itinerarios y todo el rollo este que se enfoque a una edad más temprana la posibilidad de otros planteamientos de estudios, de una cosa más práctica, pero al niño lo que se consigue es una abulia, un tedio, una desidia de los estudios, eh... .

E1=... un pasar el tiempo hasta llegar a la edad

E2= exactamente, entonces ya no es mantenerlos es aguantarlos aquí, no que los niños no estén en la calle... los niños en la calle si quieren, están...porque hay muchos niños absentistas, o que se saltan las clases, llamamos a las casas, para que se mueva asuntos sociales es muy complicado... si es que eso tampoco se está evitando demasiado y creo que el efecto que está produciendo es precisamente el contrario es que los niños le cojan manía a los estudios, porque se ven obligados aquí hasta una edad que es demasiado amplia, entonces lo ven sin sentido..ehhh...a lo mejor no tienen claro lo que quieren

hacer en la vida, pero siguieren estudiar o si quieren trabajar ya, eso si lo tienen claro a los 14 años, eso sí lo tienen claro, no a lo mejor qué quieren hacer exactamente, pero si quieren ser albañil o si quieren estudiar alguna carrera universitaria... eso más o menos si lo tienen claro.

E1= y ¿conoces por compañeros tuyos de la facultad, por compañeros de oposición de otras comunidades, si hay alguna diferencia entre la comunidad que estamos nosotros trabajando, en la andaluza, con Cataluña, Madrid?

E2= Pues hombre... hay comentarios, pero así con firmeza, la verdad es que no te puedo comentar nada... vamos no me quiero arriesgar porque tampoco sé exactamente los criterios si son muy personales.

E1= ¿No tienes una perspectiva de poder hacer una crítica... es decir, ante la primera respuesta que es cómo funciona la comunidad andaluza en realidad?... aquí descendiendo al centro propiamente dicho ¿que problemas ves tú aquí en este instituto?.

E2= Creo que teniendo en cuenta la zona donde está ubicado este instituto, una zona marginal, la zona norte es complicado porque tiene muchos alumnos de raza gitana e inmigrantes que eso en principio se supone que es un obstáculo.

E1= Qué nacionalidades

E2= Pues Árabes de países marroquíes, algún rumano que otro pero en fin sudamericanos también.

E1= Entonces ¿que problema podemos...

E2= Yo creo que pues dentro de la variedad que tenemos de alumnos de las distintas características pues gracias a los grupos de compensatoria, de apoyo, de ATAL pues se está intentando trabajar con lo que está a nuestro alcance pues esa diversidad y creo que está bastante bien planteado. Yo por ejemplo que soy profesora de lengua, en primero de la ESO, en segundo de la ESO existen los grupos de compensatoria entonces determinados alumnos que tienen unas características, no tienen porque ser problemas

de idiomas, si no también por problemas personales, pues si una cosa un poco más compleja pues eso va a provocar claro que si no hay un buen ambiente en su casa tiene mala base, no tiene el mismo ritmo que los otros compañeros, tienen más complicaciones a la hora de estudiar, de comprender, de concentración... claro eso sería un obstáculo si estuviéramos en una clase diríamos normal, por decirlo entre comillas, yo por ejemplo la verdad... no sé... tengo ese alivio que si salen de la clase, no sé normal los niños que tienen estas complicaciones y yo puedo trabajar muchísimo mejor con los que me quedan que tiene más o menos un nivel igual

E1= ¿Tú estás en una clase normalizada?

E2=Normal, claro

E1=Por ponerle un adjetivo

E2=Sí, sí, o sea que en ese sentido pues creo que se está trabajando bien

E1= ¿Cuántos inmigrantes tienes tú en tu clase?

E2= Pues por ejemplo el tema de los inmigrantes, la verdad es que ahí si que veo yo que hay también otra incongruencia, porque compensatoria no son alumnos inmigrantes, si no son alumnos complicados, conflictivos... bueno entonces esos se salen de la clase normal para profesores que lo atienden de una forma más especializada, en muchas más asignaturas que los inmigrantes, los inmigrantes no quiere decir que tengan mala base si no que simplemente no es su idioma y ya está, entonces eso, los inmigrantes solamente se salen en matemática y en lengua entonces la verdad es que a eso yo no le veo mucho sentido, porque si su problema es el idioma y están en la mayoría de las horas en una clase normal pues la atención evidentemente no es tan individualizada ni personalizada y por tanto le va costar trabajo un poco ponerse al día. Eso lo comente una vez aquí, que porqué los de compensatoria se salen en todas las asignaturas menos educación física, tecnología y plásticas y música, mientras que los inmigrantes que tienen un problema de idioma sólo se salen en dos asignaturas, más las horas que le podrán atender ATAL, pero que son muy pocas horas en la semana

E1=Ese criterio viene dirigido...

E2= Eso creo que viene establecido, sí de la Junta.

E1= También sé, o me han contado algunos profesores, que hay un criterio de adscripción por parte de la delegación por edad, es decir, que el alumno viene ya inscrito a un grupo determinado por la edad ¿que opina sobre eso?.

E2=Bueno eso también es complicado, porque por ejemplo el año pasado teníamos un alumno en segundo de la ESO que tenía ya 16 años, es decir, debería estar en cuarto de la ESO, entonces estábamos pensando... sacaba muy malas notas... pensábamos que uno de los problemas a lo mejor pues es que él también se sentía desubicado, el físico no es ninguna tontería y menos a esa edad, entonces él se ve... es que lo veías físicamente un hombre hecho y derecho, claro con niños que todavía no habían dado el estirón, que no habían cambiado la voz, que no habían... que tienen una estatura muy baja, el cuerpo, en fin todo, entonces ahí se planteó que a pesar de que los resultados de las calificaciones de ese niño eran pues suspenso y muy bajas, meterlo en otro grupo mas alto pero por... mas bien para que él se sintiera un poco mas cómodo... y de echo se hizo así, se pasó a otro grupo cuando en realidad él no había aprobado ni tenía los... pero a veces eso son más importante que él se sienta integrado en su clase, con alumnos que a lo mejor con los que tenga un poco mas parecido, mas cosas en común y quizás si pueda funcionar mejor, que tampoco resulto la verdad (risas), pero que nosotros lo intentamos. Que a lo mejor a veces las normativas son muy rígidas y luchar contra ellas es complicado, pero nosotros sí intentamos hacerlo, cosas si que también se escapan porque son un poco muy generales algunas norm... nosotros intentamos hacer como algunas excepciones o interpretaciones para que de alguna manera no se salte la normativa, pero que si se acomode a nuestra realidad.

E1=El profesorado, según tu opinión, tiene conciencia de que lo que está haciendo es un servicio publico y con eso conlleva en que... hay que reciclarse, que hay que adaptarse y se reciben ayuda por parte de la delegación. Contesta libremente que...

E2= Ahí sinceramente, yo creo que los únicos que están realmente concienciados son los que trabajan precisamente con este alumnado que ven la realidad más cercana y la

palpan todos los días, lo profesores de compensatoria, apoyo y luego por ejemplo los que hemos llegado también nuevos, más jóvenes que hay que decirlo, yo si que veo que tenemos otro espíritu, que también creo que es normal por otra parte llevamos menos años de trabajo, creo que tenemos a lo mejor más ilusión, hemos crecido más en este ambiente más diverso, más multicultural y los que ya llevan aquí pues 20 años, que han vivido otros momentos, sinceramente yo no les veo ninguna actitud, ni para bien ni para mal, ellos siguen su ritmo

E1= sí tienen una forma preestablecida por muchos años y no la modifican

E2=...y ya está, no la modifican

E1= si eso podría originar tal vez pues una disparidad de unas clases a otras

E2= Mucho y por ejemplo en las evaluaciones, ahí es donde se ve mejor porque cuando nos encontramos todos, ahí se ven los distintos criterios de cada uno, si hemos intentado ayudar. Yo por ejemplo en mi clase de lengua tengo dos alumnas de origen marroquí, bueno porque no saben nada de español... eh.... se han ido... yo no las podía atender porque atenderlas a ellas particularmente sería desatender al resto de la clase, entonces para mi era complicado, hablé con el departamento...eh bueno con compensatoria, con apoyo, con el departamento de orientación si me podrían facilitar algún tipo de material que no supusiera una atención por mi parte hacia ellos exclusivamente, si no que ellos pudieran trabajar con esos,... no disponemos... por ejemplo de material no disponemos, no hay, no se si hay, desde luego no es una cosa tampoco muy práctica o muy irrealista, más bien es los cuadernillos que van haciendo los distintos profesores, pero eso un poco lo que tu haz comentado, ya pues la voluntad de cada profesor, pero nosotros no tenemos material, de hecho a mí no me facilitaron ningún material y fue el mérito propio de la alumna, que eso si tengo que decirlo, que ella por su esfuerzo propio y por voluntad se ha ido poniendo al día, pero que vamos que... si está complicada, si está en un grupo normal si está muy complicada, ahí están totalmente desatendido y yo también, yo lo reconozco.

E1= ¿Ves alguna diferencia para la adquisición de conocimiento... eh... entre, por facilidad tal vez, porque su cultura o por su bagaje de currículo?

E2= en matemáticas, son muy buenos en matemáticas

E1= pero, ¿entre nacionalidades hay diferencias?.

E2= Pero por ejemplo los que proceden de países árabes son muy hábiles en matemáticas, yo no se porque será, pero si que destacan bastante en matemáticas, claro la lengua es evidente por que no es la herramienta y claro los números como un sistema universal, pues supongo que... pero son especialmente hábiles, ya en otras cosas yo no he apreciado.

E1= Y en un instituto como me has comentado, donde aparte de los inmigrantes de nueva llegada pues estamos en una zona marginal de Granada y tenemos también pues aparte de lo que es la etnia gitana, pues también castellanos pues de las clases más desfavorecidas...

E2=... si de clases un poco más bajas.

E1= ¿Notas algún tipo de violencia o rechazo, desde tu perspectiva subjetiva de profesora, no de que en tu clase pueda ocurrir?.

E2= No... la verdad es que rechazo no, pero creo que rechazo no precisamente porque son ellos un poco los que se sienten a lo mejor como que los que dominan el territorio porque están en su barrio, si fueran esos mismos a lo mejor en otro barrio si que podría existir algún tipo de rechazo, pero aquí no, por que son precisamente del lugar .

E1= ¿Has tenido o has vivido algún acto de violencia o pequeña violencia entre chavales?, pero puede ser también actos de jóvenes... que no necesariamente...

E2= Si, si, si, pero no por, exactamente, no creo que sea por diferencias de raza ni de clase sociales sino porque a lo mejor por educación, hay algunos que son un poco más... más sí, más violentos, pero no por tipo de... no se ningún tipo marginación, ni de rechazo, eso no, no lo hemos visto, nooo no lo he visto.

E1= Por ejemplo he visto que habéis celebrado, hay un grupo de... parece que iba a ser un viaje de estudio e hizo una pequeña cruz, bueno hizo una pequeña celebración

E2= sí, sí por el día de las cruces

E1= pero he entrevistado a varios inmigrantes y sorprendentemente me han dicho que ellos no fueron a esa... no fueron a tomarse nada ni porque, bueno le pregunte luego de que si eran musulmanes y me dijeron que sí, ¿suele ocurrir esto de que en las fiestas, si se puede decir de la cultura española, no participen?

E2= Pero si pasan cosas así son... es de una forma muy sutil, muy serena y muy pacífica, es decir, siempre no sé... muy respetuosa, tanto una parte como la otra parte, a lo mejor por eso para no hacer comentarios de ese tipo, o el tema del velo, no se por ejemplo estoy pensando ahora, la marroquíes por ejemplo que se tapan mucho tienen un olor corporal más fuerte, hay alumnos diríamos españoles que lo han comentado que huelen un poco fuerte y eso podría ser un comentario pues un poco...

E1=... ofensivo

E2=... ofensivo, no lo han hecho desde ese punto de vista sino me lo han comentado a mi, por ejemplo como tutora, en mi grupo de tutoría, que a veces están un poco incomodo en la clase porque huelen muy fuerte y se agobian, que si podríamos comentar por ejemplo en la hora de tutoría el tema de la higiene, que a mi por ejemplo eso me sorprendió porque podrían haber utilizado eso como una arma como un insulto pero no, un comentario oye mira que pasa esto Carmen podríamos hacer algo, vale muy bien. No se yo no he visto nada, yo creo precisamente, otra vez vuelvo a lo mismo como ellos mismos se ven en una zona marginal por lo menos muchos de ellos, son concientes de eso, quizás sea precisamente en este tipo de barrio, en este tipo de ambiente donde convivan mejor, porque creo que se sienten más identificados, por lo menos algunos, con gente con alumnos de otra procedencia porque ellos también se ven de alguna manera como los marginales de una parte de la sociedad, yo aquí por ejemplo...

E1= como que vienen de un barrio marginal en su país y se vienen a ubicar y los que son extranjeros y los que no son extranjeros, los que son gitanos se ven también extranjeros en su ciudad, porque ellos también se ven que son marginales (E1= si te comprendo) entonces al revés yo creo que puede haber una buena convivencia.

E1= Hablas de tutorías, ¿hay un compromiso, podemos llamar igual, ente padres inmigrantes y los padres autóctonos vienen lo mismo ante una llamada tuya o a preguntar cómo va mi niño?

E2= Sí, sí, el mismo compromiso, quizás el idioma claro supone más dificultad para el intercambio, pero en esos casos o intentamos entendernos como sea o a veces viene algún alumno que sepa y hace de intérprete. Pero sí, sí, la verdad que sí muy bien.

E1= y¿no hay diferencia entre por ejemplo, para los padres chinos... por lo que tengo entendido... bueno aquí no tenemos a lo mejor ninguna de esas ideas, pero tenemos algunas diferencias en cuanto a culturas de que... bueno las madres magrebí tal vez sean menos propensas o tengan menos facilidad para aprender el idioma español y a lo mejor vienen menos o acuden menos a tu llamada de tutora?.

E2= Han venido igualmente la verdad que padres y madres, igualmente, por igual y no sé con el mismo entusiasmo y el mismo interés y con la misma no sé, con el mismo talante de comprensión, no la verdad que no hemos sentido ningún tipo de...

E1= Y hablando así un poco de la competencia lingüística, que bueno tú la vives porque te encuentras con alumnado que no puedes transmitirle todo lo que tú quieres y no siguen tus clases a lo mejor como al ritmo que sigue la mayoría, ¿tú no te has notado por ejemplo que en sus nombres, que a lo mejor son difíciles, les gusta que tú les pronuncies bien su nombre?

E2= La verdad que ellos no dicen nada al respecto, pero yo por ejemplo si soy consiente de eso, que a lo mejor no nos detenemos demasiado en algo que nosotros vemos como un poco banal, o que son ellos los que se tienen que adaptar a nosotros, y en realidad el nombre quizás es lo fundamental ¿no? Porque... no sé algo como...

E1=... algo muy nuestro

E2=... claro, claro. Y el caso es que al respecto uno de los conserjes hace poco, fue hace un par de semanas, pues me comentó que en otro centro en el que estuvo, se daban a los tutores, bueno no se si en el claustro o en las reuniones con los orientadores, pues se aprovechaba para dar unas pequeñas clases de pronunciación elemental, pues de algunas palabras, por lo menos los nombres propios para que todos intentaran pronunciarlo bien, y a mi la verdad es que me pareció muy buena idea y dije que lo iba a proponer en el departamento de orientación. Yo particularmente si me molesto por intentar pronunciarlo... como además yo lo leo, pero luego pregunto cómo se dice exactamente, pero ellos no dicen nada, a ellos los llamen como los llamen pues se dan por aludido o si se quieren dar por aludido, pero no... la verdad que eso da un poco de pena.

E1= deberíamos forzarnos más por pronunciar bien los nombres.

E2= Nosotros más, porque ellos no dicen, vamos ellos no... no comentan nada, ni se molestan, no sé, ni te corrigen.

E1= tal vez a lo mejor pueden pensar que no tienen derecho a expresarse

E2= claro, es lo que yo pienso, que ellos se quedan así muy callados y ya está, no dicen nada.

E1= Bueno y los problemas así que puedan... que se están originando, de falta de recursos como hemos estado hablando, de a lo mejor de no tener la suficiencia ante los alumnos, no tener una expectativa reales para la salida y sobre todo que las estadísticas nos marcan que el alumnado extranjero un tanto por ciento pequeñismo llega a estudios universitarios, ¿ves algún tipo de soluciones a eso?, ¿ves que está bien que solamente este concentrado los alumnado en ciertos centros en Granada y en otros no hay ningún alumno extranjero?, ¿como ve la distribución de ese alumnado?. Sé que es una pregunta muy amplia.

E2= Sí y además un tema muy complicado, es un tema muy complicado porque pues ya está... es evidente que tenemos falta de recursos, bueno es evidente hasta cierto punto, es una realidad, ahora yo creo que hay inversiones que están marginadas, por ejemplo este tipo de inversiones, no sé... el tema por ejemplo de que haya cada vez más centros TIC, que disponemos de ordenadores, eso yo lo veo secundario por ejemplo cuando en realidad esta siendo prioritario, parece que la tecnología, bueno es importante, pero yo creo que con tener dos o tres aulas con ordenadores, aulas de informática, bueno que no solamente haya una, por si hay a lo mejor distintos profesores que a la misma hora la quieran utilizar, que no haya problemas. Por ejemplo, nosotros tenemos ordenadores en todas las clases, hay muy pocos profesores que lo utilizan y las horas que los utilizamos son mínimas, entonces la verdad que es un poco engañarnos porque pensar que tenemos ordenadores ahí a la vista y todos los días, eso quiere decir que nosotros también nos pongamos ahí a lo mejor, no sé, al hilo del resto de los países europeos que están más avanzados, pues no... es un engaño... tenemos ordenadores, pero hay cosas fundamentales, a lo mejor una educación en la modernidad y la tolerancia, eso es de más sentido de eso, de la actualidad, de la modernidad que tener ordenadores en la clase, tenemos ordenadores, pero no hemos adelantado nuestra mente, nuestra mentalidad pues no tiene ningún sentido. Entonces se invierte poco en este tipo de cosas, de atención a los inmigrantes, a que adquieran ellos las competencias lingüísticas adecuadas, pero claro por otra parte si se atendieran a ellos de una forma más exclusiva también estarían fuera de la clase, entonces casar un poco las dos cosas, eso de que no haya marginación, que convivan con los españoles, pero que también se le atienda, pues no sé, también se plantean algunos... yo sé que en algunos centros, aquí creo que se ha hecho en algunas clases, que haya dos profesores en la misma clase, el que está dando la clase y otro que lo atiende de una forma un poco más particular, eso por ejemplo podría ser una buena idea, pero sé que también ha dejado de funcionar y que es un poco caótico, porque se forma un poco de follón sin querer pero se están hablando dos profesores, uno atendiendo y el otro hablando, si que, se que es complicado, pero bueno que una inversión si que hace falta, si que hace falta y de más horas, echarle más horas a los inmigrante, a esas clases de ATAL, de adaptación lingüística, pues sí... eso por ejemplo si es fundamental.

E1= Bien pues, solamente que ¿cuanto tiempo llevas de profe?.

E2= Este es mi sexto año. Ya que comentabas yo quería decir un poco a propósito lo que comentabas de que también has trabajado en Almería, yo creo que a lo mejor la visión que te has llevado, no sé, pues como yo también he trabajado allí, aunque es verdad que cada año es una evolución muy grande, pero yo creo que la situación... con respecto por lo menos a los inmigrantes en Almería y en Granada es muy distinta, por lo menos yo lo veo así. Yo en Almería si veía por ejemplo muchísimo más rechazo, muchísimo más, quizás porque fue un poco, llegó de sopetón, el número de inmigrantes fue mucho más elevado, la familia se notaba que los argumentos que comentaban los alumnos en la clase es de los comentarios que habían escuchado de sus padres, es que lo veía muchísimo más... mucho más el rechazo. Pero vamos un sentimiento, vamos racista y xenófobo mucho más radical que aquí, es que a lo mejor como ha sido a goteo, poco a poco, uno o dos, pues no se ha visto una forma así como si fuera una invasión, pero en Almería yo si lo noté y los alumnos decían unos comentarios, para más alumnos de 1º de la ESO, que sé que ellos no tienen criterios propios, que eso que comentarios de la casa

E1= ¿En qué estuviste... me has dicho en Roquetas y en la propia capital?

E2= En Almería capital, y bueno luego en un pueblo del interior que se llama Tíjola de Almería... no se si lo conoces... está muy en el interior.

E1= sí, que se veían a los inmigrantes como amenaza.

E2= Aquí por ejemplo yo no lo he notado, pero nada, nada, nada. Y en Almería pero radical, pero vamos que era preocupante incluso la actitud que tenían...

E1= ¿Eran zonas desfavorecidas donde tú dabas las clases?

E2= no

E1= ¿tal vez sea por eso?, por lo que antes has explicado de que se sienten aquí unos más aunque sean extranjeros.

E2= Por ejemplo en Almería estuve en el mismo año en varios centros a la vez, porque estaba completando horario distintos profesores y muy rápido te he contestado... porque haber estuve en el Nicolás Salmero, ¿no se si lo conoces?, es uno de los más antiguos de Almería, el más antiguo de hecho, o sea que ese sí se supone que tiene buena fama. Luego en otro que se llama Al Andaluz, que está casi a las afueras, ese si es más marginal y bueno luego el de Roqueta, el instituto en el que estuve en Roqueta era solamente de la ESO, no tenía Bachillerato y si era un centro un poco de compensatoria... un poquillo complicado y la verdad es que... no sé, vivía el mismo ambiente en doble instituto, cuando es verdad que tienen circunstancias y características muy diversas, muy diferentes entre sí... pero si es verdad quizás que en el Nicolás Salmero, que es el centro que te digo que era más antiguo, se respiraba más ese rechazo, por lo menos de una forma...

E1= Eso fue en el curso 2003-2004?

E2= ¿Haber en que año sería?, sí quizás en ese año... sí, mas o menos. Y si es verdad que a lo mejor yo no había intentado teorizar a qué se debía ese rechazo, pero por una parte creo que fue por eso, porque Almería lo vivió de una forma pues creo que... pues de repente vimos un cambio pues muy distinto, pues en la calle, en fin... pero es verdad que a lo mejor puede ser también lo que tú estas diciendo y que yo sin querer ya lo había dicho, que el centro que está mas marginado, ellos como se sienten marginados no entienden los inmigrantes como eso como... gente que pueda dar un ambiente como un poco mas inferior, si puede ser seguramente.

Profesor de aula compensatoria (EPAC-2)

Entrevistador 1 = E1

Entrevistado = E2

E1.- Valga para mi investigación, en el sistema educativo, que tramite nos vamos a adaptar principalmente ---a padres y alumnado. Estamos intentados averiguar, de algún modo, la influencia de los programas que puedan causar más importancia dentro de

ayuda al centro, y en primer lugar a nivel general que le parece el sistema educativo en España.

E2.- ¿Estamos hablando en general?

E1.- En general, en España. ¿Cómo está enfocado el sistema educativo?

E2.- Está enfocado mal, porque no hay suficiente dinero, por ejemplo en Finlandia es muy bueno. El alumnado tiene la posibilidad, la obligación; mejor, de estar hasta los 16 años. Yo creo que es un logro, pero creo que no se han creado los mecanismos adecuados para que el alumnado que no quiere estar hasta los 16 años tenga una salida. Ahora mismo con los programas de formación profesional habrá una salida mejor, pero en fin, ahora mismo lo que hace falta es más dinero, más medidas compensatorias y tener en cuenta que todos los niños no tienen las mismas capacidades y que cada vez hay más diversidad dentro de las aulas; y eso es un problema que se soluciona con más presupuesto y con la implicación de la familia.

E1.- Bajando un poco, concretamente, en la Comunidad Autónoma Andaluza. ¿Ves diferencias con las demás comunidades? ¿Tienes algún conocimiento?

E2.- ¿Conocimiento de gente que trabaja en centros? Parece que en la cuestión de la conflictividad, ésta se acopla. También tiene que ver con las diferentes zonas en donde la conflictividad está muy alta. Por lo que he oído en Castilla la Mancha, están las cosas mucho mejor, La Rioja,... Seguramente se invertirá más en educación.

E1.- Bajando al centro. ¿Llevas muchos en el centro?

E2.- El segundo año

E1.- ¿Qué problema ha detectado como más importante?

E2.- ¿Problemas en general? No... Yo creo que en este centro hay una mezcla muy grande; hay una mezcla muy positiva entre alumnado; que quiere seguir estudiando; que quiere seguir una carrera universitaria; alumnos de bachillerato; hay alumnos que están

de excepción, que están haciendo ciclos; tenemos alumnado medio; tenemos también alumnado con necesidades especiales, y algún alumnado complicado, como en todos sitios. ¿Qué es lo que pasa? Pues que seguramente los problemas se originan porque hay una mezcla muy grande, si comparamos este instituto con otros institutos, como por ejemplo La Paz, que tiene alumnado muy marginal, aquí tenemos alumnado marginal, pero es una parte, pero como es una mezcla, pues esto hace que anule la conflictividad del instituto, pero conflictos hay, como en cualquier instituto, evidentemente, cada año menos, es un instituto, que está en la zona en la que está, y que acoge a población del Parque Nueva Granada, con una problemática grande.

E1.- Así en general, has visto con la llegada de inmigrantes, aunque tú llevas poco tiempo aquí, pero habrás tenido otras experiencias, incluso en los dos años que llevas aquí. ¿Cómo es la convivencia en el centro con inmigrantes?

E2.- Yo tengo muchos inmigrantes, la mayoría son marroquíes, hay algún rumano, pero la mayoría son marroquíes, conflictos, pues los hay, pero digamos que son de niños. Los alumnos son básicamente de primero y segundo de ESO, pero son conflictos que no tienen un trasfondo serio; te das cuenta, e intentas apagarlo, pero te das la vuelta, ya son tan amigos, pero son un poco juegos de niños. Pero seguramente el inmigrante, los que yo tengo, pues no tiene una educación muy ventajosa, no son los inmigrantes que van a la Costa del Sol; evidentemente; y si empiezas a investigar viven en zonas marginales, se agrupan, suele haber un efecto imán, de venir aquí a través de familiares; creo que están en una desventaja clarísima. La realidad es bien clara, y conflictos, pues bueno, como cualquier otro alumnado.

E1.- ¿Esas creencias que podemos tener el resto de la población de que probablemente los inmigrantes por nacionalidades se agrupan, es cierto?

E2.- Sí, es cierto. Es más nosotros tenemos casi prohibido que hablen árabe; no porque no queremos que hablen árabe, sino porque queremos que hablen español, es lógico, tienden a buscarse entre ellos, pero en fin, la convivencia yo no creo que sea mala. Yo creo que los problemas tienen que estar más bien en donde ellos viven, más que aquí.

E1.- ¿Sinceramente, tú has observado llegar a más que una simple discusión?

E2.- Bueno, algunas cosas hay. Algún comentario feo, algún vete a tu país, pero en fin... Lo que pasa es que oyes esto y te pones en alerta. Pero quizás lo haya echo como un acto reflejo, no es por justificarlo, en fin, pero no son conflictos graves, te das cuenta, ya al cabo de un rato que son tan amigos y están abrazados. Yo creo que es más lo que ellos ven en casa, que lo que ellos sienten, en fin, aquí pues no se acoge mal a los alumnos inmigrantes. Yo creo que los alumnos, los compañeros, no los acogen mal. Si tienen comportamientos xenófobos, pero en fin te repito lo mismo que a los dos minutos son tan amigos.

E1.- En tu opinión. ¿Crees qué es cierto, qué por ejemplo, por pronunciar bien el nombre, que sea un nombre extranjero, difícil, le sienta bien al niño?

E2.- Sí, sí, sí... Eso sí lo he notado. Yo creo que se le trata como si fuera otro alumno, la realidad es que nosotros tenemos en este instituto veintitantas nacionalidades distintas, no alumnos, sino nacionalidades, que se dice muy pronto, estamos a la cabeza. Yo creo que hay muy pocos como éste.

.E1- ¿Crees que hay algún colectivo especialmente problemático, o que no se adapta con los cánones que nosotros podemos entender?

E2.- La población marroquí, yo creo que se adapta más de lo que parece, aunque al principio son más de juntarse entre ellos. Yo no creo que sea no querer integrarse, algunos quizás lo hagan, hay que ver la situación de alumnos que llegan aquí y de pronto; aquí se plantan; sin tener ni idea de la lengua, como algunos alumnos que se tiran las horas enteras mirando al profesor a los ojos y sin enterarse de nada, los cambias de clase, y es lógico que en los recreos se busquen entre ellos porque se sienten seguros.

E1.- ¿El criterio de adscripción por edad que marca la ordenación escolar, tiene connotaciones negativas, se podría hacer otro tipo de actuación?

E2.- Pero en que sentido.

.E1- Cuando un alumno viene...

E2.- Ah, bueno cuando un alumno nuevo viene al instituto, se le aplica un plan de acogida que tiene unas tasas que se le aplican, ya se le informa al alumno de su vida en el centro y entra en un grupo clase de compensación educativa o en un grupo normal. ¿Qué es lo que se hace? Pues,.. los primeros días, incluso semanas, viendo como el niño está de nivel, se le determina cual es su nivel de competencia curricular, y partiendo de eso se le da un material especial. Pero si habla el español bien y se entera, pues va a tener su ritmo normal. Pero el alumnado inmigrante está en desventaja por el problema del idioma, Nos encontramos casos de que el niño en un examen de lengua lo deja en blanco, pero se le da un examen de matemáticas y sabe hacer cosas.

E1.- ¿La competencia lingüística, aquí también se compensa con las ATAL?

.E2- Tenemos una persona a tiempo completo, pero comparte centro. Yo también en algunos casos, me ha llegado un alumno, que necesitaba aprender español. En principio hay que darle competencia lingüística, sin olvidar que también hay que darle la materia de la asignatura correspondiente, pero que es un proceso lento. Lo que pasa es que estos niños aprenden con una velocidad increíble: la lengua es muy compleja y a ellos le parece fácil; pero aprenden con una velocidad asombrosa.

E1.- En cuanto a los problemas, que se han detectado en la prensa, que no se le guarda al profesorado el respeto suficiente, el esfuerzo también,... ¿Cómo lo contemplas?

E2.- El problema básicamente es la familia. Cuando un padre viene y dice, es que no puedo con mi hijo... Yo digo, normal...¿Quién hace de padre de ese niño? La educación en la familia es lo básico. ¿Y cómo podríamos conseguir eso? Pues, eso me pregunto yo. Yo no tengo ni idea. Habría que buscar una solución, en la que realmente la familia se comprometería a que ese alumno va a rendir, va a trabajar, porque realmente es un trabajo para los alumnos. ¿Cómo se consigue eso? Pues no tengo ni idea. Porque la formación del profesorado, sobra, ahora mismo con los niveles que hay, ningún licenciado, que se ponga en secundaria, no tiene problema para impartir la asignatura, e igual para primero y segundo de bachillerato, sin ninguna duda. La cuestión no es la formación del profesorado. Yo creo que básicamente es la familia.

.E1- ¿Recibes alguna visita de los padres?

E2.- Sí, alguna.

E1.- ¿Pero hay diferencia entre autóctonos e inmigrantes, o es un porcentaje normal?

E2.- Los padres de los inmigrantes pues suelen venir, suelen venir. Lo que pasa es que muchas veces, pues cuando dice la alumna es que mi madre no habla español, mi padre tampoco, pues hay que darle las notas a él. Si su familia no habla español...

E1.- ¿Está implantado el plan de calidad?

E2.- Hemos sido de los pocos que nos hemos acogido al plan.

E1.- ¿Qué se está comentando por parte del profesorado, qué se están comprando los aprobados,...?

E2 Yo creo que no se ha vendido, más que vendido, no sé ha... vendido bien desde la Junta. Eso ha sido un fallo por su parte. También creo que el plan tiene cosas buenas, yo creo, lo que es el plan en sí. La teoría del plan, porque es mejorar. Se ha vendido mal, porque ha parecido que se quería a cambio de dinero, vendernos, pero el plan de mejora es necesario, yo creo que hay mejorar, pero no han sido listos a la hora de venderlo y han conseguido dividir al profesorado; ya es un colectivo bastante dividido, es un colectivo muy poco homogéneo.

E1.- ¿Se habla en las clases de interculturalidad? ¿El profesor necesita tener una formación específica sobre los nuevos retos que se están planteando?

E2.- Sí, se habla. Es un tema transversal. No hace falta hablar un día de interculturalidad, son temas transversales, que en cualquier momento, en cualquier asignatura, cuando salgan pues se tratan. Yo creo que es así.

E1.- Las diferencias en cuanto a nacionalidades. Antes hemos estado hablando de la competencia lingüística, vamos a volver un poco a ella. El hispano parlante, esa creencia que hay de que conocen el idioma, tienen muchos alumnos tú en tus clases. ¿Crees seriamente que eso es así?

E2.- Aquí no tengo muchos; en otros sitios sí he tenido algunos. La lengua la dominan, evidentemente. Lo que pasa es bastante más bajo que España, porque son países con bastantes menos recursos que nosotros. Y evidentemente destinarán menos dinero a educación y al sistema educativo. Además por lo que he visto yo hasta ahora, yo creo que tienen bastante menos nivel que los nuestros.

E1.- Realmente es un problema, le adscribimos por la edad a un nivel y luego tener la compensatoria...

E2.- Lo que me estas preguntando, es que si tiene sentido, que un alumno con un nivel de dos o tres cursos por debajo este en un grupo más alto. Pues eso es una cosa que me planteo yo. También hay que plantearse que una niña, por ejemplo de quince años, esté en una clase de diez. Imagina... Totalmente desarrollada... Eso son situaciones tristes también. Uno se pregunta si un alumno es mejor que este en una clase en la que él está cuatro años por debajo, o que este con niños que estén cuatro años por debajo de él. Yo creo que no tiene sentido que esté con alumnos mucho menores que él. Tiene que ser un palo muy grande. También tiene que ser un palo muy grande, ver que los otros avanzan y él no avanza. Yo creo que lo que hace falta son medidas compensatorias. Es lo único que permite que aquel alumno que vaya mal, que tiene x puntos de retraso curricular, lo recupere en lo medida de lo posible, y que cuando lo recupere, vuelva al grupo del que venía. Eso es la compensatoria. Y cuando está recuperado pues entonces vuelve, yo creo que esa es la compensatoria. No es otra cosa. Tenemos que hacer un corte.

E1.- ¿Ve otro tipo de soluciones, aparte de las que están establecidas ya? ¿Habláis entre compañeros de tipos de soluciones?

E2.- Yo creo que si desde la primaria, llegarán más recursos, los alumnos vendrían con más nivel. Eso por una parte. Por otra parte sería la implicación de la familia. Si una familia no se implica un alumno no puede. Yo tengo una carrera porque me he educado en una familia que tenía interés por la educación; mi padre había muerto, y eso era como un valor. Muchas familias, y cada vez más, la educación no es un valor.

E1.- Notas alguna predilección por parte de un algún colectivo, por uno u otro factor autóctono frente a extranjero, por ser extranjero, no negativo... Como más débiles, más desatendidos, porque tienen familias más desfavorecidas... ¿Hay alguna tendencia de proteccionismo por parte del profesorado hacia ese tema?

E2.- Yo creo que uno es consciente de esas cosas, cuando se pone a trabajar con esos alumnos. Si no trabajas con esos alumnos, ojos que no ven, corazón que no siente. Yo creo que nuestros compañeros, no saben, porque no han trabajado con esos alumnos. Yo no he notado ningún comentario de ningún compañero. Los compañeros de cursos más bajos son los que tienen ese tipo de alumnado, porque este alumnado, difícilmente pasa a tercero de ESO, cumplen los dieciséis, y luego a algún módulo de FP; yo quiero decir que no haya alumnos en bachillerato, que los hay también. Conforme va subiendo el nivel pues hay menos inmigrantes.

.E1- No sé si te habrá pasado. Has expulsado, llamado la atención o expedientado a alguien... ¿Ves que en los padres, autóctonos, reciben la sanción mejor que los padres inmigrantes, que tienen más respeto con respecto al profesorado?

.E2- Yo no veo ninguna diferencia.

E1.- ¿Son más protectores?

.E2- No, no. Aquí no hay ninguna diferencia. Como yo actuó, no hay ninguna diferencia. En España también hay sangre de interculturalidad.

E1.- La falta de esfuerzo, que el profesorado antiguo echa en falta. Ese esfuerzo mítico de que el alumno se esfuerza menos, no solo en la ESO, si no a nivel general. ¿Tú como lo contemplas? ¿Hay diferencias?

E2.- Yo creo que el esfuerzo es un valor, es lo que identifica tu trabajo y lo que hace que tú sigas para adelante. Yo he tenido alumnos con una capacidad espectacular, alumnos brillantes, que han nacido donde nacido, pues tienen su futuro abocado a nada bueno. ¿Cómo exigimos el esfuerzo? Al alumno, pues no. Yo creo que el alumno es un menor, y como menor que es pues... Yo creo que hay que exigirles el esfuerzo a los

padres, a las familias,... Sin en el momento no se le exige a los padres, la cosa cambia. ¿Cómo se le exige? Me pregunto. Sería el dinero lo que... Yo creo que sí. Habría que haber multas si el padre no se implica en la educación de sus hijos. Cambiaría radicalmente. También es el mismo caso en familias de clase media.

E1.- Me interesa mucho la idea de que, por supuesto de que lo habéis hecho con el ánimo de unir a todos, el prohibir, el uso de otro idioma de que no sea el uso del castellano.

E2.- No es prohibir, es una sugerencia. Yo comprendo que tienen que aprender a hablar español, porque si no aquí pues no van a prosperar. Eso está claro.

E1.- ¿Ves que se reúnen grupos de marroquíes en el recreo? ¿Hablan entre ellos?

E2.- Sí, sí hablan entre ellos.

E1.- ¿Conforme van pasando cursos, ves una evolución a qué se integren más?

E2.- Sí, se integran más, conforme van pasando al bachillerato. En bachillerato los inmigrantes que hay están más integrados.

E1.- ¿Has tenido otras experiencias, como en el IES Cartuja, que tiene tantas nacionalidades...?

E1.- He tenido, no con tanto número, porque aquí hay un número muy grande. Sí he tenido, lo que pasa es que eran minoría. Así, hay más problemas entre ellos. Pero yo creo que es una cuestión lingüística. Yo creo que no hay problemas entre ellos. He tenido niños americanos, que hablan español con todos. Yo creo que es una cuestión de sentirse seguro.

E1.- Si realmente se adscriben por edad, es difícil realmente, que se sepa realmente el nivel que tienen de origen,... ¿es difícil saber su nivel?

E2.- Sí, eso se comprueba.

E1.- ¿Se hace una evaluación cuando llegan aquí?

E2.- Sí, se hace una evaluación. Cuando me llegan a mí, le hago bastantes pruebas hasta que determino cual es su nivel de competencia curricular.

E1.- ¿Y el nivel general de la ESO, baja, porque hayan llegado alumnos con menos nivel del habitual?

E2.- Eso influye, está claro. En una clase de 25 alumnos, por ejemplo, por poner un número pequeño, que normalmente son 30, si tienes un porcentaje de alumnos inmigrantes alto, pues también tienes que atender a ese alumnado. Hay que dedicar más dinero. De ahí la necesidad de más recursos. Es dinero. Te repito que las aulas en otros sitios, son tres veces más grandes que aquí. Hay niños aquí encerrados, sentados en unas mesas, que no se pueden ver; esto para ellos tiene que ser una cárcel. Y alumnos que no quieren estar aquí con 15, 16 años, eso es una bomba. No aquí, sino en cualquier instituto. Los problemas siempre se dan cuando no quieren estar en el instituto. Porque tienen las manos llenas de callos de trabajar, porque se dedican a otras cosas. Pero que no quieren estar aquí, entonces ese alumno hasta que cumpla los 16 años, pues es una pena...

E1.- Si no entiendo mal, como soluciones de mejora, podríamos establecerla con un mayor aporte, hacia lo público.

E2.- Evidente, enseñanza pública, cien por cien. Eso es lo primero.

E1.- ¿La función por parte de la administración hacia lo público o lo privado, o lo concertado...?

E2.- Eso no me parece bien, yo creo que tiene que haber, público o privado. Concertado me parece una barbaridad tremenda.

E1.- ¿Por...?

E2.- Porqué los concertados cogen dinero público, pero el profesorado es privado. El criterio de selección que tiene el colegio privado deja mucho que desear algunas veces. Con respecto a los privados, que cada uno haga lo que quiera, a mí eso me parece estupendo. Pero la pública es pública. Concertada me parece una cosa intermedia, que creo que es una... A mí no me gusta nada... El profesorado de la pública todos opinan igual, hasta ahora no me encontrado ningún compañero que me defienda la concertada, ahí tenemos un criterio bien uniforme.

E1.- Gracias.

Profesora aula compensatoria (EPAC-1)

-ENTREVISTADOR: ¿Qué situación ves en el sistema educativo español en general?

- ENTREVISTADA: El sistema educativo en los últimos años, que ha sufrido tantas variaciones (la L.O.G.S.E., la L.O.E., la calidad), desde mi punto de vista, se ha permitido un poco de flexibilidad para adaptarnos a los diferentes alumnados que tenemos. Antes la enseñanza estaba muy reglada, había un único camino un doble camino, cuando terminábamos octavo, es decir, la EGB, estaba bachillerato para los que querían cursarlo, los que se inclinaban por la FP, con la entrada del alumnado hasta los 16 años se han creado un montón de dificultades en los centros. Actualmente hay herramientas que veo que están bien para adaptarnos a los perfiles de los niños y niñas que tenemos en las aulas, pero me da la impresión de que queda mucho camino por andar, es todo muy provisional, en función de que los centros puedan decidir, hay que luchar mucho por lo que necesita cada centro.

Desde el punto de vista de que soy madre y tengo hijos, yo quiero para ellos lo mejor y evidentemente todos los padres quieren lo mismo, pero nos encontramos con tanta diferencia de alumnados en las aulas que se hace muy difícil desde el punto de vista del profesorado sacarlo a todos adelante.

La ley dice que todos los niños tienen derecho a una educación común atendiendo a la diversidad, pero en el momento en que entran en un instituto de secundaria su camino

está marcado. Como los centros no busquen soluciones para atender a esa diversidad tan grande que tenemos, es muy difícil que todos los niños puedan avanzar. Desde el punto de vista de que esto lo organizan los políticos y estos no están en las escuelas e institutos, lo veo complicado, porque luego somos nosotros los que tenemos que atender al alumnado en el centro pero son los políticos los que nos marcan como tenemos que hacer las cosas, entonces pienso que la mayoría de profesores hacen lo que pueden por los niños con lo que tienen su alcance.

Otro sistema educativo no conocemos, los anglosajones tienen un sistema educativo distinto, cuál es mejor y cuál es peor, pues no lo sé, no estoy capacitada para decidirlo.

- ENTREVISTADOR: ¿Ves más difícil la situación en España que en otros países, o en Andalucía que en otras comunidades, por conocidos o amigos que trabajen fuera?

- ENTREVISTADA: No, todos trabajamos en la misma comunidad. Lo que sí depende es de las características del centro. El mío por ejemplo tiene una variedad muy grande en el alumnado, no como el Zaidin que es más uniforme, o los que están en los pueblos. Por supuesto todos tenemos el mismo sistema de enseñanza pero el alumnado es diferente y entonces la forma de trabajar también es distinta. Por ejemplo yo empecé dando clases en Bachillerato y ahora sólo trabajo con alumnado de compensación educativa, entonces soy como “una pequeña isla”, incluso hasta dentro de este centro y me adapto a la realidad de mis alumnos, por eso, lo que aquí se hace no se hace en otros sitios, porque a lo mejor no tienen la cantidad de alumnos con adaptaciones curriculares como tenemos nosotros, tenemos un nutrido grupo de otras nacionalidades, de niños que no tienen competencias lingüísticas suficientes para estar en el aula y a los que se les está dando una respuesta y otros los que hacen es buscar sus propias respuestas. Mientras el sistema te lo permita está bien, el problema es cuando el sistema educativo no te permite atender esa diversidad y solo puedes en el aula buscar la forma con tus propias herramientas, por eso la Administración tiene que ayudar en esto.

- ENTREVISTADOR: ¿Entonces podríamos entender que el problema principal de este centro podría ser la falta de recursos para atender a la diversidad?

- ENTREVISTADA: No, los recursos los tenemos y los estamos utilizando, en este centro concretamente. No sé si otros centros están también necesitados de estos recursos porque hay centros donde hay profesores que están desplazados, porque se han quedado sin horario y habría que ver la realidad de cada centro. Este centro si dispone de recursos para atender a ese alumnado, tanto recursos económicos como recurso de personal, aquí de recursos humanos estamos bien. Habría que preguntar en otros centros como solucionan el problema si no tienen esos recursos.

- ENTREVISTADOR: ¿Entonces la compensatoria, tenéis una estructura departamental vosotros o pertenecéis a un área distinta?

- ENTREVISTADA: Aquí al principio si pertenecíamos a los departamentos por cuestiones de normativa, aunque a mí me da igual, yo soy profesora de ciencias, y no me importa pertenecer al departamento de matemáticas o al de física y química o al de biología o al de orientación, que es al que pertenezco. Actualmente todos los que trabajamos en compensatorias pertenecemos al departamento de orientación porque se supone que el departamento completo tiene que trabajar para sacar adelante a estos chicos y además si yo estuviera en otro departamento, mi compañero que es de Inglés estuviera en otro departamento y el otro compañero que es de Lengua estuviera en otro departamento sería más difícil la coordinación. Todos estamos juntos en el mismo departamento y cada uno trabaja su área concreta y así cubrimos un montón de curriculums del alumnado del primer ciclo principalmente, aunque también tenemos en tercero de la ESO.

- ENTREVISTADOR: Antes me has hablado de competencias lingüísticas, ¿os encargáis de ellas desde el centro o es a través de la delegación que mandan a alguien, o a través de las aulas temporales?

- ENTREVISTADA: Sí, aquí tenemos una persona en el A.T.A.L., una mujer, que viene sólo seis horas, y tiene alumnado de dos grupos: uno que es el nivel 0, para alumnos que acaban de llegar a España y no entienden nada el castellano y los que si tienen un nivel de castellano, que entienden algo pero no son capaces de seguir las

clases académicamente, incluso no suelen comprender las lecturas sencillas. El recurso de atención lingüística es el que necesitaríamos más o que se nos permitiera modificar un poco su horario, para que tuvieran más horas de lengua y aprender castellano, pero no es posible porque el alumnado tiene que cumplir su horario en su aula correspondiente y pueden salir muy pocas horas porque se supone que la inmersión en el aula es más importante.

También influye la capacidad y personalidad de cada alumno, hay personas que se les “pega” antes el idioma y que son más extrovertidas y que se relacionan mucho y luego están los más introvertidos, más callados y que les cuesta mucho avanzar.

- ENTREVISTADOR: ¿El idioma genera rechazo? ¿Hay algún tipo de colectivo de inmigrantes que se aparta del grupo de la generalidad y se pone a hablar en su idioma? ¿Habéis tenido algún caso?

- ENTREVISTADA: Sí, los hay. Al principio teníamos muy pocas nacionalidades puesto que también los sudamericanos vienen hablando el castellano y no tienen problemas de idiomas. Lo que no hemos tenido es alumnos que hablen inglés, francés. El principal problema son los que hablan árabe, su lengua es mucho más dificultosa y al principio cuando teníamos pocos pues se relacionaban más con los demás, pero ahora como hay un nutrido grupo se buscan, aunque es una cosa que es natural.

Tenemos un alumnado muy difícil de motivar, con una baja autoestima, necesidades básicas de higiene, sanidad, alimentación y relación. Nos proponemos crear un sentimiento positivo de las posibilidades de nuestro alumnado e incentivar el interés por mejorar su rendimiento escolar.

Los problemas que tenemos o los que más se detectan son algún niño o niña que no avanza por la poca iniciativa que tiene. Hay que tener en cuenta que tienen 12, 13 ó 14 años y muchos de los que llegan se encuentran completamente “fuera de lugar” y sino tienen ese desparpajo, una actitud abierta, extrovertidos, pues entonces les cuesta mucho más trabajo porque se relacionan menos y aunque sus compañeros estén pendientes de ellos y se presten a enseñarles palabras son muy callados. Lo he notado tanto en chicos como en chicas, ya que depende de la actitud personal de ellos, de la disposición.

Particularmente en mi clase tengo problemas porque se hablan entre ellos en árabe, que es una cosa que no me gusta, porque quiero que se hable el castellano y que si tienen una necesidad que se esfuercen y hay algunos que se esfuerzan aunque fracasen.

- ENTREVISTADOR: ¿Les llamáis la atención de algún modo?

- ENTREVISTA: Claro, aunque no se lo prohíba, pero les sugiero que me lo pidan en castellano e incluso si veo que no pueden yo les digo la frase o la expresión, para que también repitan lo que yo digo, aunque recurro a algún compañero que conoce más el castellano para asegurarme que lo ha comprendido. Este es el principal problema con el idioma.

- ENTREVISTADOR: ¿Es uno de los principales factores para distanciar los distintos colectivos o para fomentar desigualdades?

- ENTREVISTADA: Claro, además yo doy ciencias y este tipo de alumnos sobre todo vienen muy mal en lo que respecta a las competencias de matemática. Muchos de ellos no han estado escolarizados durante mucho tiempo, por ello las operaciones básicas de matemáticas no las saben hacer, entonces yo me centro en que aprendan primero las matemáticas que otras cosas del universo por ejemplo, ya que éstas se pueden explicar por medio de gestos, símbolos, señales y personalmente tengo menos dificultades, pero pienso las dificultades que mis compañeros pueden tener en el aula, cuando tengan que explicar otras cosas que no sean tan mecánicas.

- ENTREVISTADOR: Podemos decir entonces que el colectivo con más dificultades pueden ser los marroquíes, pero ¿por el número de marroquíes o tal vez por su condición cultural?

- ENTREVISTADA: La principal dificultad que yo veo es el idioma, porque además los padres y las madres vienen cuando los llamas, que no es que no aparezcan por el centro cuando se les llama, también vienen a matricularlos, pero te encuentras a una persona que te está mirando y no sabe lo que le quieres decir, por ello el principal problema es la comunicación. Algunas familias vienen con algún conocido, vecino o familiar para que les ayuden. A la vez, los padres tampoco pueden ayudar a sus hijos en sus casas con las tareas, pero nos exigen que seamos firmes y que les exijamos para que

sus hijos puedan llegar a sacarse el graduado para mejorar el nivel de vida y saben lo importante que es tener la titulación, pero el escalón es muy grande y se necesita su colaboración porque los chicos a estas edades no son responsables de sacar adelante solos su “trabajo”.

- ENTREVISTADOR: ¿El compromiso de los padres podría hacer una distinción hacia un mayor compromiso entre el alumnado inmigrante?

- ENTREVISTADA: Sí, yo he notado que los padres están comprometidos, aunque hay un motón de dificultades añadidas: familias que se vienen aquí pero el padre se vuelve a Marruecos, también que la madre se ha ido y se han quedado a cargo de unos vecinos o de los abuelos para que no falten a clase, o sea, es la irregularidad de su situación. Son familias establecidas y estructuradas, van y vienen mucho a Marruecos, por ello faltan a clase debido a la irregularidad de su situación.

Pero son familias que colaboran mucho con el centro, incluso más que otras familias de este barrio que están menos comprometidas con la educación de sus hijos.

Y los alumnos inmigrantes suelen estar muy comprometidos con su tarea, igual que cualquier otro. Lo que tienen es la dificultad del castellano y van retrasados por eso, pero su esfuerzo y su nivel de avance, de interés, de formalidad y de asistencia es el mismo que el de cualquier otro.

En el aula de compensatoria les reducimos un poco los contenidos a una simplicidad a su alcance, e intentamos que con su trabajo vayan poco a poco adquiriendo un poco más de nivel hasta que salgan del arropo que se le tiene en la compensatoria y puedan seguir los estudios de tercero y cuarto, aunque sea con adaptaciones curriculares y diversificación hasta conseguir su graduado. So chicos muy trabajadores, formales, no se les suele llamar la atención, no faltan nunca, traen su material, son organizados...

- ENTREVISTADOR: Y el respeto hacia los profesores, ¿es el mismo por parte del alumnado autóctono que por parte de los inmigrantes?

- ENTREVISTADA: Sí. Particularmente, yo que tengo algún grupo de varones que son muy infantiles, que vienen a jugar y te tratan con una especie de cordialidad propia del trato hacia sus madres, pero no es una falta de respeto.

- ENTREVISTADOR: ¿No lo percibís así?

- ENTREVISTADA: No, y entre ellos tampoco lo veo. Pueden haber problemas de otro tipo, como por ejemplo de higiene, pero que se pueden dar tanto en los chicos autóctonos como en los inmigrantes. No tiene nada que ver, es algo ajeno a la nacionalidad.

- ENTREVISTADOR: ¿Piensas que el nivel educativo en la ESO ha bajado en general?

- ENTREVISTADA: Es que es diferente. Por ejemplo antes uno terminaba octavo de EGB y el que empezaba el BUP tenía muy claro que es lo que quería hacer, cual era su camino, luego quería hacer el COU y después una carrera. Efectivamente en primero y segundo de BUP, que equivale ahora a tercero y a cuarto de ESO, se les exigía un trabajo y unos conocimientos que pueden parecer más complejos. Yo creo que no, que se les exige lo mismo, el problema está en la actitud del alumnado, porque muchos de los que están en tercero y cuarto no saben lo que quieren hacer. Siguen la dinámica que les marcamos, la que les marcan sus padres, que muchos de ellos no lograron o no pudieron aspirar a hacer lo que querían por falta de información. Los que tomamos el camino de seguir estudiando podemos decir que lo hacíamos “voluntariamente”, no teníamos a nadie detrás. Te podías ir a la FP o te buscabas un trabajo, cada uno hacía lo que quería y se responsabilizaba de lo que hacía. Actualmente los alumnos están ahí porque sus padres están detrás en la mayoría de los casos por que no tienen esa responsabilidad, y lo veo tanto en el mi alumnado, como en el de mis compañeros, en otros centros, en mis hijos, en sus amigos... que puede ser que antes no teníamos tantas distracciones, no se veía tanto la tele... y teníamos muy claro que volvíamos de la escuela y teníamos que hacer nuestros deberes. Actualmente los niños no tienen esa mentalidad y es consecuencia de la sociedad en la que vivimos.

Las exigencias de nivel creo que son más o menos las mismas, lo que pasa es que ahora los cogemos en primero de la ESO y se les exige un trabajo más parecido a lo que antes era el BUP. Lo que deberíamos es adaptarlos, ya que vienen de una forma de trabajar en

los colegios más paternalista, más cercano, y llegan al instituto y pretender mantener una distancia que a esos niveles no se pueden dar porque todavía son muy inmaduros.

- ENTREVISTADOR: Me gustaría saber tu opinión al respecto sobre la cultura, el esfuerzo, que parece que está cuestionada a la mayoría de la gente, ya que aunque eres joven, llevas trabajando muchos años en la docencia.

- ENTREVISTADA: la cultura del esfuerzo se está perdiendo con las nuevas juventudes. Creo que lo tienen todo tan al alcance de la mano, que cuando se encuentran con un muro, no se plantean ni siquiera saltarlo. No tienen motivación, no lo intentan. Es cuestión de esfuerzo, todos hemos tenido algún muro, alguna asignatura difícil de aprobar, algún profesor “hueso”, asignaturas que no te gustaban o que no les veías ninguna utilidad, pero tenías claro que era parte de tu camino y de tu formación, pero ahora no lo ven así. Lo he padecido en primera persona y la solución a los problemas, siempre es la respuesta que menos esfuerzo requiera.

Los padres quieren que los hijos hagan determinadas cosas, pero los medios siempre los tenemos que poner el centro. Hay que tener en cuenta que los hijos están madurando y hasta que no se hagan responsables de su propia vida, nosotros tenemos que ser responsables de ella, por ello la cultura del esfuerzo se está perdiendo, pero para muchas cosas.

- ENTREVISTADOR: ¿Y has o habéis vivido algún acto de violencia o alguna situación complicada, discusión... o algún rechazo por parte de alguien?

- ENTREVISTADA: Con lo que respecta a la violencia, es verdad que son agresivos, pero los niños de hoy son agresivos porque se relacionan con agresividad, no es que se peleen todos los días, pero si es verdad que existe el roce físico (codazo, manotazo...) y el verbal, ya que se dicen cosas, pero cuando tu intervienes te contestan “si estoy jugando”, y la verdad es que son amigos. Creo que es su forma de relacionarse, aunque demuestran su agresividad en su comportamiento.

En el tema del rechazo, cuando ha habido alguna situación, la actitud no tiene que ver con cultura ni nada de eso. Ya que hay comportamientos que los demás niños rechazan, como por ejemplo el niño que siempre está pendiente de lo que hacen los demás y lo comenta. Lo que pasa que cuanto más rechazo hay, la otra persona actúa más de esa

manera y cada vez cuesta más trabajo eliminar esas barreras que se crean, pero como he dicho antes no influye la nacionalidad. Además en el barrio conviven muchas nacionalidades, y aunque es verdad que ellos se buscan y demás, no suele haber rechazo, aunque sí casos concretos. Comportamientos personales, la forma de actuar de cada uno.

La mitad de los chicos de mi clase son inmigrantes, de éstos la mayoría son árabes (casi todos de Marruecos), hay un chico rumano, pero ningún latinoamericano.

- ENTREVISTADOR: ¿Has tenido en tu clase algún hispanohablante o latinoamericano?

- ENTREVISTADA: Sí.

- ENTREVISTADOR: Y con respecto a la competencia lingüística, ¿piensas que tienen las mismas posibilidades que un alumno autóctono?

- ENTREVISTADA: Sí, aunque tienen sus particularidades, pero todo depende del esfuerzo de la persona. De hecho hace unos años llegó una chica a segundo de la ESO procedente de Brasil y no hablaba el castellano muy correctamente, pero ella se esforzaba mucho y el esfuerzo supera las barreras. Los sudamericanos vienen con un nivel muy bajo en comparación con el nuestro.

- ENTREVISTADOR: ¿Y van a vuestras clases?

- ENTREVISTADA: Sí, lo que pasa es que tenemos un grupo con determinadas plazas, ya que no puedes tener muchos alumnos de este tipo. A principio de curso teníamos a una niña colombiana y tuvo que salir porque llegaron una cantidad de alumnos marroquíes con unas competencias lingüísticas mucho más inferiores, tampoco sabían operar con matemáticas. Incluso hay alumnado que no tiene muy buenas competencias lingüísticas, pero que están en sus grupos normales porque son capaces de entender las explicaciones que se dan, aunque sean básicamente y con el apoyo del aula temporal de adaptación lingüística (A.T.A.L.) van superando las materias.

Los que tenemos tienen un desfase curricular muy grande, independientemente del idioma.

- ENTREVISTADOR: ¿La inscripción en estos grupos viene establecida por la edad?

- ENTREVISTADA: Cuando ellos llegan de fuera les corresponde un grupo, aunque no sepan las cosas básicas.

- ENTREVISTADOR: ¿Qué opinas de esto?

- ENTREVISTADA: Sí. Por ejemplo cuando un chico llega de Marruecos con unos niveles curriculares muy básicos, porque prácticamente allí no ha estado escolarizado, no lo puedes mandar al nivel educativo que le corresponde, sino al curso que le corresponde por la edad. Por ejemplo en este colegio tenemos solución para estos casos en el primer ciclo de secundaria, pero ¿qué ocurre en centros que no disponen de estas aulas? Hay que tener el recurso necesario de personal, para poder atender a estos niños. Pero se presentan casos de niños que llegan a secundaria sin haber repetido ningún curso de primaria sin la madurez suficiente, ni los niveles curriculares necesarios... por eso hay veces que proponemos que repitan curso.

- ENTREVISTADOR: En este centro, ¿habéis difundido el plan de mejora y calidad de la enseñanza?

- ENTREVISTADA: En este centro hemos tenido nuestros debates, pero siempre ha primado un poco la forma en que trabaja la Administración, nos hemos enterado cómo trabaja cada comunidad, aquí se dijo que era lo mejor para el centro y para los alumnos y al final se ha actuado adaptando este plan. Cuando hicimos las votaciones, la mayoría de las personas del centro votaron pensando qué es lo que el centro necesita. Por ello este centro ha cambiado mucho en cuatro años, y hace cuatro años nuestro problema principal era el absentismo de los niños del barrio, no seguían los cursos para intentar conseguir sacarse el graduado... Ahora seguimos teniendo alumnado gitano,

pero la mayor parte de nuestros alumnos son de otras nacionalidades, como marroquíes y rumanos. En estos años ha cambiado mucho el barrio, la zona y las necesidades del centro. Como todo esto está muy politizado, unos llegan y te ponen una asignatura, otros la cambian y al final nosotros tenemos que hacer lo que se nos manda. Nosotros tenemos unos objetivos que cumplir, unos contenidos que dar, una metodología que trabajar, una forma de evaluar concreta... Como cada niño es diferente, te tienes que adaptar y acabas enseñando de otra manera.

- ENTREVISTADOR: ¿No llevas una dinámica común para todos los niños?

- ENTREVISTADA: Con los míos no podría porque son muy diferentes y trabajan cada uno a su ritmo.

- ENTREVISTADOR: ¿Y te da buen resultado?

- ENTREVISTADA: Sí, porque cada niño se esfuerza para lograr superarse a sí mismo, además no es algo voluntario, aunque algunos sí tengan claro que la finalidad es para ayudarles en el futuro. No puedo trabajar ni un poco de manera magistral porque se despistan mucho, porque los adolescentes de ahora son incapaces de concentrarse en lo que están haciendo. No consiste en que acaben pronto las cosas, sino en acabarlas bien, aunque no hay que generalizar.

- ENTREVISTADOR: Al ser tan diversas las clases en las que has trabajado, ¿tenían alumnos con nombre complicados? ¿Crees que el profesorado se esfuerza en pronunciar bien el nombre del alumno?

- ENTREVISTADA: En mayoría de los casos sí. Pero ha habido casos de niños con nombres imposibles de nombrar, a los que se les han puesto apodos, eso sí, siempre consentidos por él. Los nombres árabes son muy difícil, y los apellidos los veo casi imposibles, por eso a todos los llamo por su nombre de pila. Creo que ellos no se lo toman mal.

- ENTREVISTADOR: ¿Aceptan que no se sepa pronunciar bien?

- ENTREVISTADA: Sí.

- ENTREVISTADOR: aunque ¿les debe gustar que pronunciamos su nombre bien?

- ENTREVISTADA: Sí. Tengo el caso de un chico que lo llamo por el apellido porque es más fácil, y se lo comenté y no le pareció mal. Pero pienso que hay que esforzarse un poco, y tengo algunos alumnos que quieren enseñarme a mí árabe.

Anexo XII.
TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS
A INFORMANTES CLAVES

Profesora ATAL (EPICL-2)

E1 = Entrevistador

E2 = Entrevistada

E1= primero M^a Teresa me gustaría que me dijeras tu opinión subjetiva como no puede ser de otra manera, del sistema educativo español, ¿Qué opinas?

E2= tu dices el sistema educativo en general o la incidencia que pueda tener en el alumnado inmigrante

E1= no, en general

E2= en general

E1= en general, en el ámbito que te corresponde que es en secundaria

E2= bueno yo ando en secundaria con primaria, por que yo estoy... bueno pues como todo tiene sus aciertos y tiene sus errores ¿no?, no se en que aspecto quieres que lo comente

E1= en el aspecto de que si el sistema educativo tiene suficientes recursos, si este lío de que cada cuatro años si entra un partido distinto nos marque una ley, ¿Cómo lo ves tu eso?

E2= bueno mira francamente, lo que hemos dicho siempre es que la ley de educación a lo mejor no esta tan mal en la forma y si esta tan mal en la financiación, entonces quizás lo que es el espíritu de la ley no sea tan malo pero si en lo que es la ordenación de los recursos por ejemplo ¿no?, por que... y algunas veces...bueno que esos recursos no estén suficientemente bien aprovechados ¿no?, pues en ese aspecto pues claro todo el profesorado en general de que es lo primero que se queja, bueno pues de que faltan recursos humanos pues que faltan también muchos recursos de tipo material, hombre siempre digamos echamos de menos o hablamos más de lo que se echa de menos que de lo que se echa de más eso en general ocurre así

E1= y tienes alguna perspectivas de diferentes comunidades de cómo de compañeros tuyos de la facultad o de maestros que tu conozcas

E2= ¿de otras comunidades?

E1= que dijeran pues oye Cataluña esta mejor o en Madrid

E2= bueno por ejemplo...si yo las referencias de diferencias pero ya te digo te tipo así muy general sin entrar en detalles, si que nos dicen por ejemplo compañeros que la Comunidad de Madrid esta peor que nosotros, o sea que en general nos dicen, yo tengo compañeras que dicen “ bueno vosotras en Andalucía podéis llorar con un ojo por que en Madrid hay todavía muchas más restricciones”, y en el aspecto por ejemplo de la inmigración parece ser que hay más, como más gueto en Madrid que aquí parece, digo la información...una apreciación así desde fuera como globaliza, parece que hay como más guetos no están tan integrados como nosotros en Andalucía pretendemos integrarlos por que en Almería a lo mejor que son los que tienen, lo que reciben mayor número de alumnado inmigrante si tienen unas aulas puente en donde durante unos meses están los alumnos digamos exclusivamente los inmigrantes, pero luego inmediatamente se tratan dentro de las distintas clases, en cambio por ejemplo en el resto de Andalucía por ejemplo en Granada están integrados en sus clases desde primera hora no ocurre así en otras comunidades como por ejemplo en Madrid, no se no tengo ya muchos más conocimientos digo de gente que trabaja a pie de obra no tengo más

E1= entonces la delegación que hace que cuando llega un inmigrante lo adscribe a un curso ¿no?

E2= si, según la edad

E1= y ya el centro se tiene de algún modo adecuar a esa disposición de...

E2= bueno los centros también tienen de alguna manera cierta autonomía por que hombre la delegación, puede decir a un centro bueno pues ahí tiene que estar el alumno con tal edad y puede hacer a lo mejor la recomendación de inscribirlo en un segundo

curso pero también si en un centro tienen plazas disponibles en primero y ellos estiman que por el nivel de conocimientos que traigan aunque sea de su lengua materna, ese niño hace mejor papel en primero, trataran de ubicarlo en primero, pero se trata de respetar la inclusión de los niños por la razón de edad en los distintos...

E1= ¿tu estás de acuerdo con ese criterio?, desde tu punto de vista docente

E2= pues mira yo si estaría de acuerdo, lo que pasa es mira no hay blancos ni negros, siempre hay grises y yo no puedo, no piensa que una única consideración así general no se pueda luego flexibilizar en casos determinados por que depende, depende, concretamente un alumno del centro en donde tu me conociste, pues es un chico que por edad inmediatamente lo han ubicado en un segundo, sin saber nada más del niño, pues resulta que venía de Marruecos de un entorno social rural donde apenas había asistido al colegio, donde el niño no había sido alfabetizado en su propio idioma, y entonces ese niño en concreto yo pienso que deberían haberlo tratado de ubicar en un curso más bajo, por que ese niño tiene unas características determinadas que favorecería que ese niño estuviera más bajo, por eso digo yo en general si lo veo ¿Por qué?, por que tampoco un niño que viniera para cuarto de E.S.O. no me lo metas en primero por que los intereses no son los mismos, entonces se puede hablar de una...pero luego teniendo en cuenta que se puede flexibilizar el criterio a la hora de ver que características son las que tienen cada uno de los alumnos

E1= y en los centros que tu conoces así más destacaría un problema actual que digas; el equipo de gobierno, el equipo de dirección tiene este problema con

E2= ¿con respecto a los inmigrantes? No

E1= en aspecto general en el centro

E2= bueno en problemas directivos

E1= no, el propio centro que un equipo directivo diga; pues este es nuestro mayor problema

E2= pues mira yo, de verdad no tengo acceso a esa información, por que ti sabes que esas informaciones cuando se tienen es cuando tu estas inmersa dentro de un centro, además cuando asistes a los claustros, asistes a las reuniones de equipo técnico, o algo entonces es cuando tu te das cuenta de la problemática, es que nosotros las ADTAL para lo bueno y para lo malo somos independientes, dependemos del equipo técnico de la delegación exclusivamente, entonces yo por ejemplo este año estoy aquí en este grupo de trabajo por que a mi me ha interesado, por que yo voluntariamente he querido meterme aquí pero yo sino quiero venir no vengo, me explico, yo tengo que a lo mejor bueno pues justificar un horario por la tarde pero yo lo puedo por ejemplo dedicar a la atención de padres, con lo cual no tendría que tener una relación con los compañeros, entonces al no tener yo, al no asistir pues tengo también pocos datos, entonces lo que yo puedo a lo mejor saber es por que algún compañero o compañera que tenga más confianza conmigo...normalmente los orientadores... por que yo sin estar adscrita a ningún equipo directamente o de algún departamento, pero de alguna manera siempre estoy cerca, más cercana al departamento de orientación entonces los orientadores y orientadoras son los que a mi me transmiten más información, pero claro es una información sesgada por supuesto.

E1= tu eres de ATAL , estás aulas temporales, desde ¿cuando empezaron a funcionar aquí en Andalucía?

E2 = pues hace 7 años

E1= 7 años, y ¿tu eras de los del principio?

E2 = pues yo fui prácticamente pionera si, por que el primer curso solamente funciono un profesor para toda Granada y al año siguiente entre yo, en el que nos repartimos...bueno hablo de Granada y área metropolitana, por que si, e la costa si había gente que hacían está función...pues si más o menos desde el mismo tiempo, quizás en Albuñol un año antes, pero vamos a ver ya te digo yo desde hace 6 años, 6 años ya, este es el sexto año estoy dedicada a esto y el primer año estuvimos otro compañero y yo nada más, para Granada y área metropolitana

E1= y tu competencia administrativa es desde la oficina técnica...

E2= desde el equipo técnico de la delegación, si

E1= es quien te mandaría a ti, ¿y quien adscribe a tantos centro? ¿ que criterio...?

E2= el criterio de adscripción pues cambia es muy variable, pues como no se tiene como en un centro que tienen una matrícula y en función de esa matrícula se tiene un profesorado, a nosotros no podemos...ahora mismo me estaba diciendo la directora ya tenemos alumnado extranjero matriculado... que han venido a pedirme matrícula para el curso que viene, esta vez ya lo sabemos desde Mayo otras veces no lo sabemos hasta Septiembre o no lo sabemos hasta Octubre incluso se van incorporando a lo largo del curso, puesto que son personas que vienen a España por diferentes motivaciones y en el momento en que ellos estiman que tienen que venir. Entonces la directora es lo que lo pide directamente a delegación o si ya nosotros estamos en la zona, por ejemplo si yo estoy aquí atendiendo a un grupo, pues entonces a lo mejor viene la directora o la jefa de estudios y te dice que hay un alumno más o dos alumnos más y entonces pues yo los evalúo y emitimos el informe y si son...estamos de acuerdo los profesores y yo pues entonces se incluye en mi grupo y los atiendo casi siempre

E1= y ese protocolo de actuación tuyo ¿Cómo es? Da igual...es ¿a criterio de la competencia lingüística? A lo mejor en un grupo de cuatro niños uno tiene 13 años y otro tiene...

E2= si, si

E1= y eso ¿te resulta difícil? ¿Te crea problemas?

E2= hombre pues depende de los grupos, por ejemplo este año, no me esta resultando aquí concretamente difícil por que hay poco alumnado, al haber poco alumnado y además no muy lejano los cursos por que hay de cuarto y de sexto de primaria entonces se puede llevar bien, ¿cuando es cuando a lo mejor se ha llevado mal?, pues cuando...recuerdo hace unos años en un instituto de por allí de la redonda, que tuvimos una afluencia de chinos enormes, tuvimos muchos chinos, pues entonces resulta que al tener muchos chinos y de distintos cursos, yo hice dos grupos, al hacer dos grupos pues

los agrupe por conocimientos del español y ya esta, un grupo de iniciación y otro grupo más avanzado y nada más

E1= has notado que algunas nacionalidades se les de mejor por eso de que...ya sabemos que en los países del Este hay esa conciencia de que tienen más facilidad para los idiomas o...

E2= por supuesto, por supuestísimo que si, mira por ejemplo mi experiencia los rusos y rusas en general, son gente que cogen el idioma con mucha facilidad, quien te dice rusos pues te dice los ucranianos en fin, todos los países del Este ¿no?, este año tengo un chico en Maracena que es Ucraniano que es maravilloso por que a la altura de curso que estamos es que entiende ya giros del idioma entiende dobles sentidos de las palabras, es maravilloso, pues claro haber cogido un idioma a ese nivel es que lo rudimentario es que lo cogio pues rapidísimo, los rumanos digamos están en la misma esfera, luego yo pondría a los marroquíes, los marroquíes tienen mucha facilidad también para...marroquíes y árabes en general por que también aquí tuvimos un Sirio, que el Sirio a mitad del curso vamos se integro, yo ya deje de atenderlo le di el alta, un niño que tenía muchísima facilidad también, por que yo creo que de verdad estos niños aunque tengan la enorme barrera del idioma si han estado escolarizados y han sido unos buenos alumnos en su país de origen pues es coger lo que es lo rudimentos del idioma y trasladan por que los conocimientos ya los tienen, el problema esta ya en alumnos que vengan de clase ya desfavorecidos donde la enseñanza ha sido un poco inexistente o a veces nula y entonces claro vienen aquí con ese handicap y el tener que hacerse con un idioma completamente nuevo y además tener que leer y escribir, y que además se acerquen al currículum de conocimientos español, pero que por ejemplo los chinos para nosotros, no es opinión solamente mía sino también de mis compañeros y compañeras de ADTAL, los chinos son los que más dificultades tienen mientras que la regla general es que en un curso los niños pueden adquirir ese idioma básico y quizás no tan básico, como para ir accediendo con normalidad, los chinos tardan dos años, hay alguno que otro que bueno que lo hace pero que en general, a los chinos les cuesta mucho más trabajo.

E1= ¿hacéis una atención especial también a sudamericanos?

E2= no, no, nosotros a los latinoamericanos no, no los atendemos, es criterio de la administración, que no es una cosa que nosotros decidamos, por que claro lo que nosotros hacemos no es interculturalidad, nosotros lo que hacemos es adaptación lingüística, entonces al hacer adaptación lingüística no tiene mucho...bueno que también se podría atender por que también hay diferencias notables en nuestro castellano y en el suyo y es verdad,

E1= prácticamente se pueden... parece que el profesor puede exigirle por eso de que parece que domina el idioma y después realmente a lo mejor no es así

E2= no es así, claro pero digamos que la administración piensa que todos los centros tienen otros recursos, los propios de cada centro, donde tienen más o menos diseñados los apoyos y demás, pues estos niños pues serían sujetos de esos grupos de apoyo, eso es lo que piensa la administración, por que claro considera que lo que es la administración lingüística esta enfocada para alumnos que no tienen contacto, o como que no han tenido contacto con el castellano anteriormente,

E1= entonces por lo que me estas diciendo podemos considerar como factores principales de la integración el tener el mínimo en su país de origen el tener el currículum académico y el tener adaptación al idioma lo mas pronto posible pero una cosa conlleva a la otra, no solo la lingüística sino también que en sus países de origen ese currículum mínimo que de esa posibilidad, por que eso es una creencia que tiene el profesorado de que sólo con el idioma se salvan todas esas barreras, parece ser que por tu experiencia...

E2 = por mi experiencia no desde luego, no, no además se da esa circunstancia ¿no? Que niños que han sido pues alumnos buenos y brillantes en su país de origen y que vienen sus madres incluso muy preocupadas “oye es que resulta que mi niño o mi hija en mi país sacaba sobresalientes en todas las asignaturas ¿Qué pasa aquí? ¿por que no están sacando sobresalientes? , bueno pues por que todavía no han adquirido lo que es ese idioma básico para poder entender lo que es la terminología, pero ese alumno brillante a mitad de curso se ha podido integrar o si no al final de curso va a estar normal, normal como cualquiera...

E1= hablas de padres, ¿es que tienes también tutorías?

E2= no en general, a mi no me importaría tenerlas de hecho alguna vez si he hablado con algún padre, pero francamente pienso que y así lo he notado como que los tutores, piensa que son ellos los que tienen que cumplir esas funciones y yo no quiero pisarle el terreno a nadie, aunque a mi también me interesa hablar con los padres y que los padres me conozcan y que intervengo también en la educación de sus hijos, claro que me interesa por supuesto, pero ya te digo que mi experiencia con los profesores en general es como que piensan, como que yo estoy ahí pisando un terreno que no...y yo tampoco quiero, yo me pongo en segundo término yo no tengo ningún interés en... además si la tutoría la cubre el tutor y la cubre bien

E1= lo decía por que como es tan específico, por que no podríamos considerar el aprender el castellano para luego integrarlos en un aula concreta, no lo podríamos considerar una asignatura

E2= exacto claro que no lo es

E1= por eso si tendría sentido que tuvieseis esa responsabilidad tutorial, que el padre te dijese “M^a Teresa como va mi hijo en castellano por que se esfuerza mucho pero no lo entiende” y etc pienso yo

E2= sabes que pasa también que estos padres en general, tampoco están muy acostumbrados a visitar centros de manera más o menos espontánea por que no está dentro del esquema, vamos a ver, en contados casos no son clases desfavorecidas, la mayoría son clases social desfavorecidas, entonces no tienen desde su país de origen esa dinámica de acceder a los centros ni de hablar con el profesorado, a lo mejor es aquí en donde se le está haciendo conciencia y además de hecho desde los planes de tutoriales que ahora se están elaborando en los centros uno de los objetivos es pues hablar con los padres bueno pues hacer escuelas de padres por que no tienen ellos costumbres, además en los chinos puedes llamarlos 50 millones de veces que no van a venir, no vienen y fíjate que cosa a lo mejor allí en su país si, yo eso no lo conozco pero en general el sistema de estudios chino es mucho más duro que el nuestro, mucho más duro tienen muchas más horas de estudio tienen muchas más materias, yo recuerdo los primeros

chinos que yo atendí ellos se reían muchísimo por que decían que los otros, lo alumnos españoles se quejaban de que tenían que estudiar mucho y decían “ pero estos que estudian si estos no hacen nada”, se reían un montón por que claro veían que el ambiente del colegio para ellos es venir a jugar, cuando ellos dicen que estudiaban hasta las 12 de la noche, y que al otro día a las 6 de la mañana estaban levantados y que estaban en el colegio un montón de tiempo, quiero decir que la preocupación de los estudios en los países chinos es una preocupación bueno pues latente que esta ahí, en cambio cuando vienen aquí los padres vienen principalmente a trabajar, y como casi todos trabajan en el sector de la hostelería tienen los horarios cambiados, ¿que ocurre?, que entonces cuando los niños se levantan los padres están todavía durmiendo por que han venido casi a media noche del restaurante, entonces el niño se levanta se va al colegio y cuando vuelve al medio día sus padres ya no están, pasan la tarde solos e incluso se acuestan y los padres no han venido, entonces ellos no ven a los padres, entonces yo muchas veces le he dicho, he pensado esos niños que tienen bastante desarrollada la responsabilidad ya la autonomía por que son capaces de vivir solos, levantarse ir todos los días al colegio llevar sus deberes, es decir que eso hábitos si que los tienen trabajados, aunque luego después ya se están

E1= europeizando

E2= esa es la razón también de que tu llamas a los padres 50 millones de veces y esos no vienen nunca por que no pueden dejar su trabajo, cuando tu llamas están por la mañana durmiendo de la noche anterior de haberse a costado a las tantas o están ya trabajando

E1= y de otras nacionalidades que estén así mas comprometidos, con la educación de sus hijos ¿podrías destacar alguna?

E2= los rusos por ejemplo

E1= están más comprometidos, los llamas y enseguida vienen

E2= y vienen espontáneamente

E1= ¿los marroquíes?

E2= los marroquíes tienen poca cultura, y en ocasiones pues a lo mejor vienen las madres y los padres pueden venir pero vienen sobre todo para los chicos que sean mayores por que tienen más preocupación de que le va a pasar cuando, que van a hacer sus hijos cuando...

E1= los varones

E2= sí, los hijos varones no la niñas

E1= y eso de que, te ha hecho algún comentario algún alumno de que le gusta a ellos, de que su nombre este bien pronunciado en su idioma, cuando otro profesor o compañero lo pronuncia, te han hecho algún comentario de eso, que si se llama Mohamed se le diga así, o les da un poco igual

E2= no, no yo creo que eso ya lo tienen ellos, que lo tienen superado, los marroquíes por ejemplo, no por ejemplo yo que estoy más cercanos a ellos y puedo pronunciar sus nombre bien, a lo mejor a mi si me corrigen fíjate lo que te digo a lo mejor a mi si me dicen “ah fulanito yo que se a lo mejor me puedo confundir Munia digo Muna y me dicen que no es Muna que es Munia”, a lo mejor a mi si me corrigen por la cercanía y por que yo he aprendido un poquito de árabe y yo les digo y les hablo a ellos, entonces ellos se encuentran con la confianza de decirme ellos...pues lo aceptamos muy bien y ya esta, y entre los alumnos incluso tampoco tienen ellos esa preocupación y los chinos como curiosamente se cambian el nombre, se cambian el nombre para el español por ejemplo yo recuerdo una niña que se llamaba Dua o Due y se puso Alicia, casi todos los chinos se cambian el nombre, y lo españolizan, bueno no es que lo traduzcan yo creo que es directamente buscan un nombre que a ellos les gusta,

E1= en algunos centros he visto que el profesorado, no es que prohíban pero si de algún modo les dicen a los chicos que no hablen en otro idioma que no sea el español en el centro por que se pueden de algún modo discriminados los otros, el resto de compañeros ¿Qué te parece eso? De que de algún modo se le prohíba entre comillas el hablar en su lengua

E2= pues mira según en determinados contextos por ejemplo yo en mi clase de español si les digo que hablen español, evidentemente con cierta flexibilidad sobre todo al principio, si los niños no conocen otro idioma y no saben comunicarse en otro idioma, hombre también es una válvula de escape si necesitan decirse por ejemplo toma la goma o dame el lápiz pues que se lo digan en su propio idioma, al principio yo soy bastante flexible a medida que vamos avanzando...es que ya te digo depende de determinados contextos si es mi clase mía, que trata de idiomas pues si que trato de que se hable siempre en español, y sobre todo a estas alturas de curso ya si quiero que se hable siempre en español, ahora yo veo por ejemplo que en los pasillos o en los recreos ¿por que no pueden hablar en su idioma? Vamos yo no veo que haya un gran inconveniente, y depende también de con quien hablen, si están hablando de su mismo país lo normal es que hablen en su idioma materna por que hombre otro aspecto importante que yo también considero, consideramos mucho por lo menos desde nuestro grupo es que no pierdan sus raíces no pierdan su lengua, bueno y de hecho aquí hay un grupo de alumnos que vienen en actividades extraescolares en seguir profundizando, o ha seguir no perdiendo su cultura es que hay muchos casos que pierden el hábito de leer y escribir, y claro si son niños pequeños y siguen sin practicar de repente tu los ves que no saben leer ni escribir en su idioma, eso es un problema vamos a mi me parece que eso es un problema

E1= entonces, es que lo inmigrante que he entrevistado me suelen decir que en su casa no hablan nada más que el idioma o el berebés o el árabe en su familia y que solamente hablan en español en los sitios públicos, vamos en la vida pública, ¿te ha pasado a ti? ¿Te lo comentan? Que en su casa

E2= si claro si si, eso es lo habitual, creo que eso es lo habitual

E1= eso es lo habitual, eso es una manera de preservar su cultura y sus raíces

E2= claro, claro

E1= como defensa de que lo suyo, de su cultura de su país de origen

E2= pero es que yo pienso que eso es un fenómeno totalmente natural, por que vamos yo siempre me trato de poner en la piel del otro, de la otra persona que haría yo en un país extranjero con mi familia con mis hijos y con mi marido, pues naturalmente hablaría castellano...hombre ¿Por qué?, no solamente con esa intencionalidad también de preservar mi lengua y mi cultura sino también de...es la vía fácil de expresarme es mi forma natural de...con mi familia ¿no? Y si me encuentro con unos amigos pues la misma cuenta voy a hablar en lo que a mi me resulta fácil ¿no? Otra cosa es que eso también puede tener...bueno el inconveniente de que se hagan una isla y no se habrán a la sociedad, pero eso también es cuestión de cada individuo o de la personalidad de cada uno, sin son personalidades más cerradas o más abiertas, no se dependerá mucho de que personalidad tenga cada individuo

E1= percibes como yo por ejemplo, he percibido que muchos de países del Magreb o árabes que los padres o los hijos lo aprende antes que las madres que les cuesta más e incluso no llegan ni hablarlo, ¿suele ser habitual esa circunstancia?

E2= si, o si no es habitual si es corriente, si si ahora que también se da un fenómeno aunque no se si luego eso tiene continuidad, pero yo si conozco de alumnos y alumnas cuyas madres no saben nada de castellano y acuden a centros de adultos por ejemplo, que aquí hay un centro de adultos las madres vienen, ya no se si son el primer año y luego no continúan pero sí por lo menos vienen a este centro de adultos o a otros centros de adultos permanentes que hay, o incluso de clases a lo mejor de tipo mas religioso que haya alguna monja por aquí por el polígono que se dedique también a alfabetizar a inmigrantes, claro las mujeres tienen más confianza si es una mujer bueno pues no tienen tanta distancia y entonces si que acuden si que acuden por ejemplo en Maracena también en la clase de adultos había un grupo bastante numeroso de mujeres mayores, mayores y te digo mayores que había hasta una abuela, es que iban diariamente a clase para aprender castellano, luego a lo mejor otra es que luego como su ámbito de relación es muy reducido pues la práctica del idioma solamente se reducía a las horas de clase luego se iban a su casa con su familia y hay se acabo la historia, y como hoy en las tiendas no es como antes, por que antes ibas y al tendero le tenías que pedir el kilo de azúcar, ahora vas al supermercado lo metes en el carrito y se acabó, o sea que no tienes que pedir nada, entonces tienen menos necesidad de comunicarse que...

E1= y que sugerencias desde tu punto de vista, además con la experiencia que nos estás contando que se te ve que tienes una experiencia muy profunda del sistema educativo ¿tu tienes alguna sugerencia para hacer mejor el sistema educativo? ¿Qué todos pudiéramos vivir mejor dentro de él? Padres, alumnos, profesores ¿tienes alguna sugerencia que tu hayas dicho, esto se debería de hacer así?

E2= pues mira sobre los recursos que es un tema muy recurrente por parte de todo el profesorado pues, claro es que es lo primero que salta a la vista ¿Por qué? por que las clases están masificadas, que hay mucho alumnado por clase y un solo maestro, entonces tratamos que los aprendizajes sean los más propicios e individualizados posibles, hacemos o se hacen adaptaciones curriculares a cada alumno que tenga dificultades pero luego...si que se crean grupos flexibles que dentro de cada centro pues se a lo mejor se organizan un grupo o grupos de apoyo pero claro, donde no hay no hay y lo que esta faltando siempre es ese material humano esos recursos humanos, ese profesorado que aunque sea a determinadas horas o en momentos puntuales del día que aunque se impartan unas materias u otro se este apoyando a ese profesor, y no te digo nada cuando hay bajas del profesorado por enfermedad o cualquier cosa no se están sustituyendo esas bajas, entonces malamente se puede hablar de la enseñanza cuando realmente no se esta posibilitando, a donde vas a dar calidad de enseñanza si están las clases masificadas, pues si hay un profesor por cada 25 alumnos por favor, es imposible

E1= es imposible llevar a cabo una buena función docente si no tienes el mínimo de...

E2= y luego además, como hay integración en clase se puede dar el caso de que haya pues 6 o 7 que marchen que lleven su currículum normal pero luego puede ser que haya un niño que tenga cualquier dificultad de aprendizaje, que haya 2 o 3 extranjeros que a lo mejor sea por otra razón que no sea una razón a lo mejor de tipo psíquico, en una clase se puede dar un amplio abanico de alumnos que tengan más o menos dificultades ¿Cómo encajas tu eso con un solo profesor? Es difícil

E1= es difícil, y ya por último ya que estamos en el tema de opiniones, piensas que un alumno que viene de un país extranjero, que no conoce nuestra lengua se encuentra en un país, donde se están estableciendo unos cánones, un segundo idioma en francés o en inglés y aparte ese niño no conoce el propio idioma en donde se desarrolla dentro del

ámbito de la escuela, ya partirían de una desventaja mucho mayor ¿tienes alguna opinión respecto de eso?

E2= pues bueno que la desventaja desde luego pues es real, claro que es real desde el punto de vista que parten desde niveles distintos ¿no?,

E1= esa igualdad de oportunidades va a costar mucho que

E2= ya te digo que si son alumnos que a lo mejor han estado escolarizados y su marcha es normal en otros países vienen a lo mejor con un nivel si es inglés la segunda lengua, vienen con un nivel de inglés en muchos casos superior, eso en determinados...ejemplo los chinos saben más inglés, les cuesta mucho más, pero tenemos la ventaja con los chinos cuando vienen que por lo menos nuestra grafía la conocen, no nosotros la de ellos, pero ellos si conocen nuestra grafía a través del alfabeto inglés a través de...luego no conocerán los sonidos que tienen cada letra pero por lo menos si conocen la grafía, los árabes pues claro el que no ha empezado con inglés pues si sabe francés y la mayoría también saben nuestra grafía, si que traen un cierto nivel y eso si encima han estado escolarizados pueden ser que traigan un nivel de segundo idioma mucho mejor que los nuestros, y si son niños pequeños pueden ir integrándose por que nuestro nivel de idioma tampoco es para tirar cohetes y como no es para tirar cohetes pues tampoco es que sea el gran problema, hay problemas que si son, hay otros problemas que si, como lo que es la lengua como son las matemáticas que si son más problemas pero yo creo que en el segundo y tercer idioma no creo yo que sea un punto ahí...

Profesor ATAL (EPICL-1)

E1= ENTREVISTADOR.

E2= ENTREVISTADO.

E3= ENTREVISTADOR 2.

E1: Bueno Antonio perteneces a lo que se llama en la Junta de Andalucía al ATAL, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, ¿qué opinión nos podrías dar sobre el sistema educativo en general en España? ¿La evolución que ha tenido? ¿Si tienes alguna perspectiva con esto de que cambiemos de leyes cada cuatro años?

E2: ¿Sin vincularlo al tema de la inmigración?

E1: En general.

E2: En general desde 1996 hacia acá se ha progresado a partir de la implantación de la LOGSE. Ha habido demasiados cambios y eso pues, evidentemente, va en detrimento de la tan buscada calidad de la enseñanza, de la educación en general. Eso no es positivo, eso no nos compete a nosotros como profesores, eso está en manos de los políticos.

E1: Ah, y el tema este, por ejemplo, que ahora se está debatiendo sobre la cultura del esfuerzo ¿tú realmente percibes que el alumnado quiere llegar a tener los resultados sin eso, sin ese...?

E2: Yo percibo que el alumnado se mueve según los parámetros que le vamos revelando desde el mundo adulto y esos son los parámetros que están recibiendo en la familia y en la educación ocurre un poco lo mismo. Si se exige poco en casa ¿cómo exigir más en el centro educativo? La cultura del esfuerzo es algo que hay que reivindicar, eso es cierto, y yo personalmente como padre y como profesor la reivindicó día a día. Quizá las leyes debieran reivindicarla más, no sé.

E1: El salto por ejemplo que o la obligatoriedad por edad de saltar de un curso a otro sin haber aprobado...

E2: El tema de la promoción es un tema delicado, pienso que el alumno tiene que alcanzar unos mínimos que le permitan seguir con aprovechamiento los contenidos del curso siguiente. Podríamos discutir mucho y entrar en detalle sobre cuáles son esos límites, pero evidentemente deben existir. Quizás los límites que se han establecido desde el 96 en adelante, a partir de la LOGSE, fueron mínimos, demasiado bajos. Quizá habría que plantearse revisar seriamente cuales son los mínimos de las materias instrumentales que el alumno debe superar para poder aprovechar, para mantener un nivel, para que el sistema no se convierta en una guardería de adolescentes ¿no?

E1: ¿Y qué criterio sigue la Delegación para admitir a un niño en un curso determinado?
¿Cuando llega un inmigrante a mitad de curso se adscribe por edad?

E2: Yo la percepción externa que tengo porque no sé legalmente y académicamente cuáles son los trámites que se siguen, pero se adscriben por edad. Aunque no se puede dejar de analizar porque hay algunos centros donde eso...

E1: ¿Se hacen algunas pruebas?

E2: ¿En el caso de alumnos inmigrantes? no. No para adscribirlos al curso, se hacen pruebas para valorar, en la medida de lo posible, su nivel de comunicación en español. Según los niveles para una referencia, para eso sí, para eso sí se hace. Lo hacemos los profesores de ATAL conjuntamente con el departamento de orientación. Es uno de los mecanismos que se ponen en marcha en cuanto el alumno llega al centro

E3: ¿Y eso sólo a los alumnos de habla no hispana?

E2: Nosotros en la ATAL trabajamos con alumnos inmigrantes que tienen problemas de comunicación en español, se presupone entre comillas que los alumnos de América Latina y de habla hispana no tienen problemas de comunicación en español y por lo tanto nosotros no actuamos con ellos.

E1: Y entonces ¿tenéis una especie de claves de 0 a 1, de 0 a 2?

E2: Sí tenemos unos niveles establecidos de 0 a 3 que van en paralelo a los niveles del marco común europeo de referencia. Los niveles del marco común arrancan del A1 al C3 y se han establecido unos niveles y unas equivalencias que no se exactamente de donde han partido, pero en la orden que lo recoge que salió hace dos años aparece esa correlación. Por ejemplo un alumno inmigrante que llega sin posibilidades de comunicación en español estaría en un nivel cero y en el nivel 3 los alumnos tras la pruebas estas iniciales, de diagnóstico se podría decir, dan un nivel 3 en comunicación, expresión y comprensión, pues en la interrelación no son objeto de intervención de las ATAL y se ponen a trabajar en el aula de preferencia.

E1: En cuanto el profesor de ATAL considera que ha llegado a ese nivel de suficiencia, ¿qué proceso burocrático es el que se sigue?

E2: Pues el proceso es que en la ficha de seguimiento, ya que hay una carpeta de seguimiento donde están las pruebas iniciales y todo aquello que el profesor considere que es positivo que esté ahí, se le pasa una nueva evaluación. Nosotros establecemos una evaluación trimestral con el resto de los alumnos y en esa evaluación trimestral, si el niño ha alcanzado ya los niveles suficientes para incorporarse a su clase de manera completa, se le da un “alta”. Se le da el alta en el ATAL. Eso siempre en coordinación con el departamento de coordinación y la Jefatura de Estudios. Es decir, que no es una decisión que no solo la toma el profesor del Aula Temporal de Adaptación Lingüística por sí solo.

E1: ¿Es multidisciplinar?

E2: Bueno, multidisciplinar no es nuestro trabajo, es decir, nosotros digamos que trabajamos la comunicación de la lengua española entonces nosotros no entramos, aunque podemos participar en la evaluación académica del alumno con el resto del equipo educativo, pero nuestra evaluación no va por ahí. Entonces realmente me imagino que el equipo educativo tiene mucho que decir sobre como se desarrolla el día a día de estos alumnos pero no entran en el tema de si el alumno tiene o no tiene que seguir en el aula ATAL porque se supone que ellos no son los especialistas ni están con el alumno en ese contacto.

E1: Entonces, por lo que nos estás explicando, ¿podríamos descartar la idea de que la función que tú realizas sea una asignatura? No tiene nada que ver con una asignatura a seguir por cualquier alumno...

E2: Para nada, es una atención compensatoria, por eso las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística están dentro de los planes de compensatoria y en las diferentes delegaciones me imagino que son los coordinadores de compensatoria los que se ocupan de la organización, del seguimiento y de la evaluación. Una atención en paralelo un poco... uno más del trabajo en equipo que se hace con los alumnos que tienen unas necesidades, en este caso sociales ¿no?

E1: Y a vosotros, al profesorado, ¿dependéis administrativamente de una unidad técnica de la Delegación independiente?

E2: Nosotros dependemos, creo, del equipo de compensatoria de la Delegación Provincial. De hecho nuestra jefa del servicio es la coordinadora de compensatoria de la provincia.

E1: ¿Y quien te dice a principio de curso “Antonio tú vas a ir a...”?

E2: Pues la coordinadora de compensatoria. Nos distribuye por zonas y cada uno asume los centros de su zona, con las necesidades de su zona y organizan un horario en función del número de alumnos, en función de centros que tienen que atender...

E1: ¿Son los propios directores, muchas veces, los que le indican al profesor del ATAL para que él mismo se lo diga al técnico allí en la Delegación o ya la Delegación previamente...?

E2: No, hay un procedimiento muy claro establecido al respecto. Los centros que han tenido profesores de ATAL porque han tenido alumnos con necesidades de atención lingüística temporal, pues son visitados a principios de curso por los profesores de ATAL que ya tienen que ya han estado en esos centros. Entonces a partir de ahí ya hay una comunicación fluida, pero en todo caso, siempre hay una comunicación directa del centro para la Delegación Provincial por un listado de alumnos que tienen.

Se les comunica todos los alumnos inmigrantes que hay en el centro, se insiste y se marca una casilla indicando qué alumnos necesitan una atención de lingüística de español.

E1: ¿Cuántas nacionalidades, así por ejemplo, estás...?

E2: Pues en la zona sur que es la que yo atiendo trabajamos con alumnos de China, con alumnos de Marruecos, con alumnos de Senegal, con rusos, con brasileños. Pero las experiencias de estos años, la cosa anda entre cinco y diez nacionalidades diferentes y es muy fluctuante, es decir, porque este alumnado se mueve mucho. Hay altas y bajas,

van y vienen, incorporaciones nuevas, a mitad de curso por cambios de residencia, por traslados...

E1: ¿Y consideras que hay alguna nacionalidad que, no sé, que tenga mayor facilidad para aprender el español por su nivel cultural o...?

E2: Sí, por supuesto. Por sus habilidades con la lengua: los rumanos; y por su disciplina y su constancia los chinos principalmente. Los rumanos llegan a comunicar perfectamente el español después de un curso, no por el trabajo del aula ATAL solamente sino por el trabajo del conjunto del sistema y por su implicación a la sociedad.

Y bueno los chicos, a pesar de que progresan, luego tienen una especie de bloqueos que los hace retroceder en su capacidad de comunicación en español. Creo que es por lo que ocurre cuando sales de los institutos y de los colegios, que se meten en su mundo donde la lengua china la dominan. Y con respecto a la familia, creo que los padres no llegan a, no comunican en español y entonces eso les hace retroceder, vamos dando siempre pasos hacia delante y hacia atrás.

E1: ¿Y con los niños marroquíes han tenido alguna experiencia?

E2: Sí, bueno los niños marroquíes depende. Los niños marroquíes... yo he tenido dos tipos de alumnos marroquíes: los alumnos que han llegado de manera no legal y que han estado en centros de acogida y los alumnos que han llegado de manera legal con su familia y que están viviendo con ella. Entonces cambia por completo. El alumno que se encuentra en una situación no legal tiene otros intereses, otras motivaciones, viene por otros motivos y entonces su rendimiento a nivel general escolar y por tanto su aprendizaje de español es muy lento. Algunos llegan incluso sin escolarizar y entonces eso requiere un esfuerzo muy grandes por parte de ellos y por parte del profesorado que se ocupa de ellos.

Y sin embargo los alumnos que llegan con familia se incorporan con total normalidad y aprenden y comunican muy rápidamente, también se integran muy bien con sus compañeros. Siempre con algunos roces como los hay entre los propios alumnos de Granada.

E1: ¿Y los grupos de ATAL son heterogéneos tanto en lo avanzado que tengan ya su aprendizaje de español o en cuanto a la edad? Es decir, ¿todos los agrupáis en un...?

E2: No, yo trabajo en Secundaria y aquí intentamos... son heterogéneos los grupos por nacionalidades, son heterogéneos por obligación porque si no, no los podemos atender a todos el número de horas que necesitan, por nivel de lengua, pero intentamos que no sean heterogéneos por edad. Es decir, no es que lo intentemos, es que por la propia organización de los centros, por la propia organización de las materias pues trabajamos con alumnos que están en el mismo grupo y en el mismo nivel educativo.

No sé si me explico. Por ejemplo ahora estoy trabajando con dos alumnos chinos que los dos son de 3º de ESO. A veces coincide que hay una chica de tercero con un chico de 4º ¿no? En fin, se puede decir que sí son heterogéneos, más de lo que quisiéramos.

E1: Sí llegamos a la conclusión, de que efectivamente después de lo que nos has dicho, la función del profesor de ATAL no es una función académica entendida como una asignatura, ¿tú tienes una tutoría directa con los padres?

E2: Nosotros estamos a disposición de los padres en cualquier momento.

E1: Sí, ¿pero no está establecido?

E2: No, nosotros tenemos que contemplar en nuestro horario horas de atención a la familia, lo que ocurre es que en mi experiencia en los años que llevo en ATAL la familia, no sé si por ellos o por incapacidad nuestra, no hemos llegado a, no nos hemos necesitado...

E1: ¿Ayudas al tutor del grupo?

E2: Sí, creo que cuando es estrictamente necesario por algún tema serio. Como generalmente estos alumnos no suelen plantear situaciones problemáticas, al contrario suelen pasar desapercibidos en lo posible, tienen un perfil plano. Salvo excepciones, pues no tenemos un contacto fluido y apenas existe ese contacto con la familia. Si ya es difícil contactar con las familias de los alumnos españoles... Imagino que es porque estas familias tienen cada una su casuística y lo tienen difícil también a la hora de querer

dejar su trabajo para contactar con los profesores, pero sí que está establecido un horario y el profesorado también está a disposición de la familia. Aunque no somos profesores del organigrama del centro, trabajamos en el centro pero...

E1: En ocasiones he estado en institutos haciendo esta investigación donde el profesorado no es que prohíba, pero sí sugiere, que el alumno por ejemplo no hable en árabe con el resto de compañeros ¿tienes alguna opinión?

E2: Yo no he percibido nada al respecto. Mi opinión es que deben comunicarse en su lengua cuando lo necesiten.

E2: ¿Qué no es ninguna ofensa el que puedan hablar en árabe en caso de...?

E1: ¿Que no me extraña que eso pueda haber ocurrido y que sea habitual en algunos casos? Puede ser, pero vamos soy contrario a esa prohibición, creo que como profesor de lengua extranjera que soy me alegra, siempre que respeten las normas de funcionamiento de una clase.

E1: Tal vez, como tú vienes de un grupo reducido, puedes llegar a tener una consideración personal con los alumnos. ¿Algún alumno de este año o años anteriores ha mostrado algún comentario o gesto xenófobo o racista hacia algún alumno o profesor?

E2: No, no.

E1: ¿O siguen lo que antes nos has comentado, de pasar desapercibidos?

E2: Yo creo que si han tenido ese tipo de problemática han intentado mantener un perfil plano, no entrar en ese juego y de hecho yo, como profesor de ellos, salvo que haya habido algún tipo de incidente serio, que no es el caso, siempre les he recomendado que se mantengan al margen y que si ocurre alguna cosa seria que lo comuniquen a su tutor, al orientador del centro, al Jefe de Estudios a mí... pero yo no tengo recuerdo de un incidente serio de tipo xenófobo.

E1: Me gustaría que, si pudieras y tuvieras conocimiento de otras comunidades, ¿podrías hacer una comparativa de cómo se está llevando la funcionalidad del proyecto que está llevando la Junta de Andalucía con ATAL con respecto a otras comunidades?

E2: Desconozco realmente los pormenores de la atención al alumnado inmigrante en otras comunidades. Creo que, aunque no me gustaría que lo considerara como una afirmación, en comunidades como Madrid, no sé si alguna más, se están haciendo las intervenciones puntuales con el alumno inmigrante sacando a la luz lo del entorno escolar cada x tiempo, manteniendo los argumentos de inmersión lingüística para que luego se incorporen a con mayor responsabilidad al aula de referencia. Parece ser que en Cataluña se quería intentar algo similar pero no se ha llevado a cabo.

En todo caso considero que se está aplicando desde la Junta de Andalucía, que está aplicando la Delegación de Educación es bastante válido, porque lo que se trata es de integrar y no de asimilar el proceso. Deberían primarse en todos los modelos educativos la atención al inmigrante, aunque sabemos que no van los tiros por ahí. Pensemos por ejemplo en Italia, en Francia lo que está ocurriendo. Sé que en Francia hay unos centros específicos donde agrupan a todos los alumnos y donde cada cierto tiempo los preparan para que puedan comunicarse en francés y puedan... pero bueno yo no soy partidario de ese modelo.

E1: ¿Y los niños te suelen contar, por la experiencia que tienes con ellos, en que idioma suelen hablar fuera del centro educativo y con su familia?

E2: En la familia, cuando vuelven a casa se suelen comunicar en su lengua materna, los chinos en chino, los árabes en árabe, los rusos en ruso... En el contexto de amistades, si son niños pequeños y si tienen amigos españoles, andaluces pues me imagino que se comunicaran en español. Pero en cuanto entran en el ámbito familiar se comunican en la lengua materna, cosa también comprensible y habitual, por mantener su cultura, porque los padres no dominan bien el español y entonces, como no se está haciendo en paralelo, no se está llevando a cabo un paralelismo entre el aprendizaje del español de los padres y los niños, hay un desfase. Yo me pongo en su situación y nunca hablaría con mis padres en español ni en la lengua del país donde estuviera viviendo.

E1: Y, aunque se que es un poco subjetivo y difícil de contestar esto, pero en los distintos centros de adscripción que estás dando clases, ¿qué falta de recursos, que sugerencias harías?

E2: Considero que es muy relativo. Pero si se mantiene la atención que se está llevando a cabo con estos alumnos tan diversa, muy variada, colectiva, de trabajo en equipo como se está haciendo, los resultados pueden ser positivos a medio plazo, a corto plazo no podemos tampoco esperar... dependerá de la capacidad también de los alumnos. A nivel de recursos, siempre se puede mejorar. Por ejemplo se puede mejorar dotando de más personal las aulas de adaptación lingüística para que los alumnos puedan tener más horas de atención en cada centro, se podría tratar de evitar la itinerancia. Pero es cierto que ahora mismo en la ciudad de Granada no hay una avalancha de alumnos inmigrantes para que ocurra lo que ocurre en Almería ¿no? Pero a nivel de recursos considero que son suficientes.

E3: Perdona, pero pienso y encuentro tan difícil eso de hacer clase a un alumnado tan heterogéneo que tengo una duda porque no sé como funciona. ¿Hay algún requisito que tengan que cumplir los profesores de ATAL? Por ejemplo, pienso en un niño chino que llega y no sabe nada, ¿cómo alguien le va a poder enseñar si no sabe nada chino?

E2: Pues se hace, se hace. Y los chicos que acabáis de ver son un ejemplo de alumnos que comunicaban muy poco, conocían el alfabeto porque habían estudiado inglés y a través del inglés conocían las vocales, las consonantes, pero bueno con paciencia...

E3: ¿Pero no es necesario conocer otros idiomas?

E2: Como requisito para formar parte del grupo de profesores de ATAL, en las últimas convocatorias de puestos específicos, se pide perfil de profesor de idiomas. En mi caso soy profesor de francés y tengo un perfil de profesor de idiomas. Es cierto que anteriormente eso no era un requisito y hay compañeros míos que están trabajando antes que yo en las ATAL y están realizando su trabajo con solvencia. Evidentemente como le digo a muchos compañeros hablaras chino, árabe... sería mucho más fácil sí. Pero mi experiencia demuestra, y no es por guardar la cara de mis compañeros ni la mía, que no es un requisito indispensable porque realmente de lo que se trata es de los alumnos

aprendan español y entonces es como si reivindicamos la enseñanza bilingüe y siempre se ha valorado la presencia de profesores nativos de inglés, francés en los centros educativos pues en este caso, los alumnos inmigrantes que vienen a hablar español son unos privilegiados porque todos los profesores son nativos.

No es un requisito fundamental, sería muy importante a la hora de crear un ambiente de confianza mayor con los alumnos inmigrantes y con la familia, eso sí sería importante. Pero existe un organismo que intenta paliar eso que son los mediadores que están a disposición de cualquier centro o familia que necesite de los, que no siempre coincide que el mediador de la zona puede comunicar en la lengua materna del alumno, de la familia que lo necesite. Pero en muchos casos echan una mano en ese sentido y en otros muchos casos son los propios alumnos, que ya tiene un nivel de castellano, de español que les permite interaccionar mejor que el compañero, los que intervienen. No conozco ningún caso personal en que haya sido necesario, pero sí he oído de compañeros que han recurrido a alumnos que habían trabajado con ellos, que los conocían, que hablaban ya bien español, que les han servido de intermediarios.

Esto permite crear una complicidad por encima de las lenguas y la comunicación es posible y el aprendizaje también, siempre que el alumno quiera, pero bueno nosotros somos profesores y tenemos una obligación y lo hacemos lo mejor que podemos.

E1: Por último voy a volver al tema de los latinoamericanos, ¿nunca se ha contemplado por parte de la Administración entender que los latinoamericanos tienen unas expresiones distintas, no dominan la lengua popular académica igual que el autóctono?

E2: En algunas ocasiones se ha hablado sobre situaciones que se han generado en los centros, donde se ha solicitado la intervención de los profesionales que forman parte de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística para trabajar con alumnos latinoamericanos y las instrucciones han sido siempre claras. Siempre han hablado de alumnos que no sean de habla hispana, pero no sé si hay un apoyo legal en esto, no sé si es una decisión puramente administrativa, no sabría decirte.

E1: Bueno ya por último, si tienes alguna sugerencia para mejorar, ahora es el momento.

E2: ¿Sugerencia? Que hay que trabajar en equipo, que hay que trabajar mucho. Pienso en el trabajo en equipo coordinado, en el buen hacer de los profesionales de la educación en general con la colaboración de los alumnos siempre facilitará un poco...

E1: ¿Llevas mucho en la docencia?

E2: Soy profesor desde hace doce años y trabajando en las ATAL llevo dos. Soy profesor de francés y esa es mi especialidad, trabajar con las lenguas.

Anexo XIII.
TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS
A PADRES/MADRES INMIGRANTES

Padre-inmigrante MUSTAFA (EPI-1)

20077

E1= Entrevistador

E2= Entrevistado

E1= ¿Perteneceis tu mujer o tú al AMPA? ¿Sabes lo que es el AMPA?

E2= sí, sí, sí

E1= La asociación de madres y padres

E2= sí, sí, pero no, vamos a las reuniones pero oficialmente no estamos inscritos

E1= ¿pero por dejadez o porque simplemente no ha surgido?

E2= es que no me han dicho nada sobre ello aquí, por ejemplo en otro colegio de los niños si me han dicho pero que tenía que pagar no sé cuánto, 120 euros y claro eso es mucho y no me parece

E1= sí, sí, ¿pero de todas maneras acudes con regularidad a las reuniones?

E2= sí, sí

E1= ¿Acuden más padres de niños inmigrantes o españoles, autóctonos?

E2= más o menos depende de la reunión, si es para todos vienen más españoles, pero algunas reuniones si son sólo para inmigrantes, eso sí claro vienen más inmigrantes, más extranjeros

E1= que tú sepas nunca ha habido ningún inmigrante que sea presidente del AMPA en este instituto, que haya sido presidente

E2= presidente no, no, pero puede ser, ahí en Miguel Hernández me parece que es un médico que es Chino pero de nacionalidad española también, es español

E1= ¿es español?

E2= sí

E1= ¿y qué echas más...de tu país que echas más de menos?

E2= a mi familia

E1= ¿Tus padres viven?

E2= sí

E1= ¿y eso es lo que echas más de menos?

E2= mis padres, mis hermanos, la familia en general, la gente...el poder que tengo allí, aquí no es para tanto pero allí tengo un poder que me hace falta...un poder que yo siento más cómodo como es mi país primero y también tengo una posición buena allí y para mí todo es fácil allí, aquí tienes que correr todo el día para...

E1= ¿entonces en principio tienes, cuando se arreglen las cosas tienes la idea de volver?

E2= eso claro, eso esta claro, claro, cuando termine mis estudios ya

E1= ¿qué estás haciendo?

E2= estoy haciendo el Doctorado en lingüística

E1= ¿entonces tienes algún niño o niña aquí estudiando?

E2= sí en primero de E.S.O. que acaba de venir este año, tiene algún problema con el idioma primero y ahora ya está

E1= y aparte de hacer el Doctorado ¿Trabajas?, o te pagan...

E2= tengo una beca

E1= ¿sueles hablar mucho de Jordania de tu país, allí en el entorno familiar?

E2= sí, hablamos mucho de Jordania y ponemos en la tele el canal de Jordania, tenemos 3 canales de satélite, parabólica de Jordania entonces lo vemos de vez en cuando, y todos los días las noticias de Jordania y todo eso

E1= y una persona como tu con una formación universitaria ¿estás conforme con que tus hijos se eduquen en un sistema educativo como es el español en vez del jordano?

E2= sí

E1= ¿ves diferencias a favor?

E2= la diferencia es grande en verdad, pero al fin es una experiencia nueva y no van a perder nada, la diferencia hay aquí más libertad hasta que llega a un nivel que el alumno pierde el rumbo, pierde algo por mucha libertad, eso lo siento yo por que de verdad que no hay respeto entre el alumno y el señor profesor y allí si hay más respeto, más disciplina,

E1= más disciplina ¿os poníais de pie cuando entraba el profe?

E2= eso ahora ya no creo, antes si pero ahora no lo creo, hay más libertad, mucho más libertad que antes en Jordania pero allí la disciplina sigue, sigue la disciplina, no puede por ejemplo un alumno no puede insultar a su profe, por que le dan un aviso primero, segundo y tercero y hablan con sus padres, los alumnos allí todavía no están acostumbrados de hacer...a lo mejor uno así hace problemas pero la mayoría están educados de disciplina y todo

E1= ¿y sabías castellano antes de llegar aquí a España?

E2= un poquito sí, un cursillo de 2 o 4 meses, de 3 meses si, hice un cursillo de 3 meses antes de venir

E1= ¿y cuánto tiempo llevas aquí?

E2= un año y medio

E1= un año y medio...¿sabéis toda la familia, todos los miembros de la familia sabéis español?

E2= están aprendiendo porque llegaron de Jordania en Septiembre sin ninguna palabra de español

E1= en Septiembre del 2007

E2= del 2007

E1= sin saber nada

E2= sin saber nada de nada, pero mis niños van bien ahora y mi mujer también va a un escuela oficial de idiomas también entonces

E1= va progresando

E2= sí, sí

E1= ¿y que lengua usáis en tu casa?

E2= el árabe, a veces palabras en español con lo niños para animarlos un poquito pero en general hablamos el árabe

E1=¿ cuantos vivís en casa? ¿Cuántas personas?

E2= yo, mi mujer y tres niños

E1= ¿no vive nadie, hermanos...?

E2= no tengo nadie de mi familia aquí

E1= ¿Qué opinas sobre que aquí, yo le he hecho entrevistas a padres a profesores y alumnos españoles y dicen los marroquíes por ejemplo que los profesores que no quieren que aquí dentro del espacio de la escuela se hable árabe entre ellos? ¿Que opinas de eso?

E2= yo...

E1= ¿compartes esa idea?

E2= sí, sí, por ejemplo para mi niño por ejemplo como necesitan aprender el español más y eso es muy bueno para ellos y por que también saben el árabe perfectamente por que lo han estudiado y nosotros hablamos en casa el árabe y han llegado recientemente de Jordania por lo que no le hace falta aprender el árabe, habla el árabe perfectamente y lo lee y lo escriben perfectamente entonces no en mi caso, para mi especialmente no me hace falta aprender el árabe y hace falta el español ahora por que aprenden más si hablan el español

E1= a ti te lo puedo preguntar de manera más instruida, no entenderías tú que podría ser un proceso de asimilación el que te dejen hablar el árabe en las horas de recreo por ejemplo

E2= es que eso es una cosa que no se puede controlar por que nadie puede controlar un alumno que habla el árabe con otro árabe, pero yo lo prefiero que sea de voluntad de los alumnos o por ejemplo en mis niños el primer año si la profesora lo pone con gente que no hable el árabe mejor para ellos para aprender más, pero en granada especialmente no hay ningún sitio sin árabes

E1= ¿os gusta la gastronomía española?

E2= sí, sí

E1= ¿pero seguís cocinando cosas típicas de Jordania?

E2= eso sí, eso sí, generalmente cocinamos la comida típica de Jordania pero de vez en cuando una vez a la semana cada 10 días o algo así probamos algo nuevo de España

E1= ¿participáis en las fiestas populares de Granada?, el otro día hubo una fiesta del día de la cruz, he estado aquí metido casi dos semanas y resulta que no había ningún marroquí, no había ninguna persona que no fuera española en esa celebración del día de la cruz, ¿vosotros participáis, la familia participáis, vais a ver la procesión...?

E2= eso sí, eso sí, las cosas si, vamos con mis niños para ver

E1= la cabalgata, la tarasca ¿vais?

E2= sí eso sí

E1= ¿y sois religiosos en casa?

E2= sí, sí, sí

E1= ¿respetáis el Ramadam?

E2= claro

E1= ¿los niños, también lo respetan?

E2= sí, sí

E1= ¿y como llevan el periodo escolar con el Ramadam?

E2= con el Ramadam, el año pasado por ejemplo llegaron una semana antes del Ramadam y tengo uno que esta en 5º, otro que está en 1º de E.S.O y la niña que esta en el ciclo infantil y por ejemplo los dos mayores hacen el Ramadam y ayunan todo el mes y por ejemplo el niño que está en el 5º le solía preguntar sus compañeros de clase ¿Por qué no comes en el recreo? o algo así, y él en aquel tiempo no hablaba el español casi nada, pero yo le enseñe algunas palabras para explicar a sus compañeros que estaba ayunando que no podía comer hasta la puesta del sol y esas cosas pero mis niños por ejemplo están acostumbrados desde hace mucho y entonces no tienen ningún problemas con el ramadam, los dos lo hacen voluntariamente y si los obligo a no hacerlo no puedo no me van a hacer caso

E1= ¿la Sharía impone desde una edad o es...?

E2= sí, sí, la edad de 13 o hasta que sea maduro, o que este enfermo que no pueda hay mucho...

E1= es decir que tu hijo lo hace voluntariamente

E2= sí

E1= no están obligado por la ley islámica

E2= no no, pero para ellos quieren hacerlo por que otra gente lo esta haciendo y también se siente muy bien así al final del día cuando ya

E1= os sentáis todos en la mesa

E2= sí, sí, no quieren estar fuera del ambiente digo

E1= ¿Granada fue obviamente tu primer destino, por que venías a hacer tu trabajo, viniste de Jordania a aquí?

E2= si, como unas dos semanas fui a Madrid con unos amigos y después aquí

E1= si ya aquí y empezaste a trabajar aquí en el departamento

E2= si, si,

E1= ¿siempre has vivido aquí en Almanjáyar, en Cartuja, o habéis cambiado de casa?

E2= si, pero en la misma zona, el primer año lo pase solo por que mi familia estaba en Jordania en Cartuja también, y este verano buscaba y encontré un piso en el parque Nueva de Granada aquí y después encontré otro piso en Cartuja y me traslade ahí

E1= ¿y te han dado la Beca para cuantos años?

E2= 3

E1= 3

E2= sí estoy en segundo

E1= estas en segundo y ¿vas a defender la tesis antes de marchar?

E2= sí

E1= ¿ese es tu objetivo?

E2= sí

E1= ¿Cómo la llevas la tesis?

E2= ahora estoy en la tesina

E1= ¿y la tesina la vas a defender ahora?

E2= en Septiembre, en Septiembre leo en Septiembre, el 10 de Septiembre si, que tenemos solo una convocatoria y no puedo hacerlo antes y la tesis

E1= ¿sobre?

E2= sobre un tema que se llama gramática cognitiva y estudio sobre los verbos en ingles sobre la perspectiva cognitiva

E1= impresionante, ¿me has dicho que sólo vivís los 5?

E2= sí

E1= los niños y el matrimonio, ¿Qué dificultades, tuviste dificultades para la matriculación de los niños? ¿te ayudó alguien?

E2= no

E1= no sé alguno de los funcionarios te dijo que te aconsejaba este instituto por que era mejor o eso ¿te lo buscaste tu?

E2= no, fue viendo cosas primero que se acerque a donde vivo a la casa, y la otra cosa es que no siempre no se encuentra vacantes, plazas en todos los sitios, por ejemplo yo quería poner a un niño en...como se llama...en Juan ramón Jiménez pero no había ninguna plaza allí entonces tuve que ponerlo en Caserío de Montijo y cruzar la carretera de Alfacar que es muy peligroso en fin que no había ninguna vacante allí en Juan Ramón aunque yo vivo en el 9 y Juan ramón está en el 11 pero no había vacantes entonces tenía que meterlo allí en la Caserío de Montijo en Miguel Hernández

E1= ¿a cuántas tutorías...asistes tu siempre a las tutorías por que tu mujer no sabe bien español, asistes a las tutorías de los niños?

E2= sí, normalmente sí

E1= ¿has venido bastante este curso?

E2= 5 o 6 o 7 o una cosa así

E1= ¿alguno de los niños tiene mas dificultades que los demás?

E2= sí creo que la niña mayor tiene mas problemas por el idioma porque aquí los estudios son más difíciles y como es instituto, antes le daban más atención personal, aquí se sienten más profesional entonces no le dan mucha atención a la niña y no hablaba español entonces hasta final del año hubo problemas por que va a aprobar el año o no va a aprobar el año, y yo hable con su tutor y me dijo que esta bien que va muy bien que hace mucho esfuerzo entonces si

E1= en general ¿estas satisfecho con el centro y con el profesorado o...?

E2= sí

E1= ¿ves que fallan cosas?

E2= sí pero la gente me dice que es (no entiendo la palabra que dice 17.45), eso es bueno porque para un niño que no habla bien español es más difícil este instituto, eso dice la gente pero yo no

E1= ¿aquí hay...tu hija seguramente estará en ATAL, en el aula ATAL de adaptación lingüística?

E2= sí sí sí

E1= entonces ese recurso que pone la administración para que los niños de algún modo se pongan al nivel académico lingüístico para poder vincularse al nivel...

E2= pero ha habido un problema este año que la profesora del apoyo tenía...se dio de baja por alguna enfermedad dos meses y son los dos primeros meses entonces digo yo la niña se tiró dos meses sin hacer nada

E1= ¿no sustituyeron a la profesora ?

E2= Estaban esperando

E1= estaban esperando

E2= esperando hasta que yo me queje aquí, que eso no puede ser, que voy a hablar con el, con la delegación aquí y en una semana o 10 días se arregló

E1= ¿y sientes que tus hijos son tratados igual que los españoles?

E2= yo creo que sí

E1= ¿ellos te han comentado algo en casa que le dicen moro que le dicen...?

E2= no, no creo

E1= no has oído ningún comentario

E2= no eso no

E1= los padres de los niños autóctonos que estuvieron en la reunión, un grupo que vinieron separados me dicen que los niños inmigrantes que tienen poco nivel de lengua

española pues probablemente el nivel en general del instituto pues no es el adecuado
¿Qué opinas de eso?

E2= ¿de que el nivel es más alto o qué?

E1= que baja el nivel por tener niños que no saben español, esa queja ¿esta fundamentada?

E2= yo no, no se debe de bajar el nivel sino de ayudar más, ayudar más al niño por ejemplo si dedica el profesor para un...normalmente tienen uno o dos de máximo en una clase que no hablan español bien si dedica 5 minutos para los dos o para uno que no habla español, que se sientan un poquito de responsabilidad que tienen que trabajar, yo siempre he pedido que le den más deberes por ejemplo por que así aprenden más y si no le dan ningún caso el niño ya tranquilo y sin exámenes y no aprenden nada, yo por ejemplo si puedo voy a dar más atención al niño que no habla español

E1= ¿prestarle más atención?

E2= más atención si, prestarle más atención y ya ayudarle un poquito que entienda eso y por que no lo entiende, le explico dos o tres minutos mas haciendo un ejercicio o algo así me voy al niño que no habla español y le explico un poco más y ya está eso es todo, eso es bueno pero bajar el nivel de educación no

E1= ¿te gustaría que lo pusieran en aulas separadas?

E2= ¿todo el día?

E1= todo el día

E2= no

E1= ¿no te gustaría?

E2= no, eso en el primer mes, en los primeros meses, dos primeros meses sino habla ninguna palabra en español eso puede servir pero al fin cuando ya se arranque a hablar un poquito no hay que meterle aparte

E1= dime las diferencias más importantes que tu ves por que tu habrás estudiado en el sistema educativo Jordano ¿Qué diferencias ves con el sistema educativo español como principales? No en contra ni a favor si no como diferencias

E2= si,

E1= en cuanto a la disciplina por ejemplo tu llegabas si hacer los deberes y ¿todavía se emplea en Jordania poner la mano y que te den con la regla por ejemplo?

E2= si, ahora por ejemplo ahora no, pero en mi época si que daban con la regla de castigo pero ahora ya no pueden hacerlo, no pueden por que la ley lo prohíbe, pero la diferencia en general como le dije antes que la disciplina, veo la didáctica, la pedagogía

de enseñar eso es diferente por que depende más del profesor, tiene que explicar y más y más

E1= depende más del profesor

E2= depende más del profesor pero aquí

E1= clases magistrales

E2= eso es

E1= clases magistrales aquí es una operación más operativa

E2= eso si

E1= consideras que en los centro educativos en general, tu que vienes de la universidad también, y en los institutos hay ¿más violencia que en Jordania? En los centros

E2= con más libertad tal vez si, pero no mucho, pero yo creo que cuando sube la edad si sale más, allí no puedes hacerlo por la ley también

E1= por la ley, ¿conoces algún acto violento aquí en este instituto, alguna pelea con niños?

E2= me comentan algunas veces que se pelean entre ellos pero mi niña como no se mete en nada

E1= ¿si tuvieras capacidad de decisión que cambiarías? Se que es difícil la pregunta

E2= si pero... digo que lo primero que pongo es la disciplina eso es muy importante para mi

E1= si, y ¿los recursos los ves suficiente? En cuanto a ordenadores, profesorado

E2= eso si eso si, eso no hace falta, eso esta bien

E1= para aprender esta bien

E2= eso si, eso esta muy bien

E1= ¿y en cuanto infraestructuras de clases?

E2= si bien

E1= la disciplina como primera norma se puede decir y una atención como has dicho mas particularizada

E2= mas particularizada a niños que le falta el idioma un poquito y un poco de animo también de animarles también por que un día un profesor aquí le dijo a la niña que lo siento que esta pasando los últimos exámenes del tercer semestre pero no va a pasar el año por que no ha aprobado los dos exámenes el primer y segundo trimestre y la niña ya no quería ni estudiar ni hacer nada por que en Jordania por que siempre termino primero y segundo por máximo en su clase, si y al fin que esta haciendo mucho esfuerzo que en un año aprende el español y llega al nivel que por ejemplo esta en matemáticas 8 en

inglés 7 y en música 6 o algo así y entonces está bien en comparación con el resto y al fin que le dijo un profesor “lo siento que no vas a aprobar el año” no va a pasar a segundo de E.S.O. y la niña ya a partir de aquel día no quería estudiar ni hacer nada aunque quería volver a Jordania ya no quería seguir aquí y yo vine hable con su tutor y dijo que él es quien decide quien va a aprobar o no, y que va a aprobar , si sigue así va a aprobar y ya anime a la niña y sigue y ya sin problemas

E1= sin problemas, ¿ayuda tu mujer y tu ayudas a los niños a hacer los deberes?

E2= yo ayudo más por que mi mujer tampoco entiende bien el español

E1= ¿tienes un cuarto de estudio de los niños en casa o no hay sitio?

E2= estudian en sus dormitorios por que estoy en un piso que tiene 3 dormitorios

E1= cada uno esta...

E2= sí, cada uno tiene su mesita y todo, aunque prefieren estudiar en el salón con toda la familia pero eso yo no sirve

E1= ¿van algunos compañeros a hacer los deberes allí a casa?

E2= no

E1= ¿van a casa de alguien?

E2= si, la niña la mayor si va a una amiga que es también árabe para ayudarla en el idioma en algunos deberes también por que la niña esa es Bilingüe habla el español como el árabe la otra niña entonces la ayuda también

E1= ¿y cuales son los mejores amigos de tus hijos? ¿Son españoles algunos o todos son árabes?

E2= hay por ejemplo mi niña tiene una compañera de clase que es una amiga suya que es española y otra es árabe, si una árabe y una española

E1= ¿pero esa amistad de ir a casa no la tiene con la española todavía?

E2= es que va para estudiar y la árabe la ayuda más por el idioma, por que le explica más en árabe algunas cosas que no entiende en español, la explica para ella en árabe

Madre-hijo (mayor) inmigrante SONIA/JORGE (EMI-1)

20075

E1= Entrevistador

E2= Entrevistada Madre

E3= Entrevistado Hijo

E1= ¿Tu perteneces al AMPA, a la asociación de padres y madres de este centro o no?

E2= Bueno yo a las reuniones que hacen, yo siempre asisto

E1= ah, y sabes y si estas... ¿tu sabes si perteneces, si estas dentro del AMPA?
¿Pertenece, de algún modo te has inscrito? ¿O no lo sabes?

E2= no...

E1= simplemente que te llaman y tu vienes

E2= me llaman y vengo aquí a la reunión

E1= y en las reuniones que has asistido ¿has visto que han venido muchos padres?

E2= sí, han venido muchos padres

E1= ¿inmigrantes también?

E2= sí, inmigrantes también

E1= ¿suelen venir a las reuniones?

E2= sí

E1= aunque ¿tu considerarías que vienen mas padres autóctonos a esas reuniones o
venís equilibrados?

E2= bueno a las reuniones que he venido ha habido de los dos

E1= de los dos

E2= sí

E1= ¿inmigrantes?

E2= inmigrantes y de los dos

E1= ¿pero por igual o...más padres autóctonos?, si por ejemplo han venido 20, han venido 8 o 9...

E2= no 20 no, menos pero que unos 10 o cosa así en la reunión que yo he asistido

E1= sí, sí, ¿que echas de tu país de origen que es lo que más echas de menos?

E2= ¿Qué echo de menos?

E1= sí

E2= a mi familia a la que he dejado allí

E1= sí, ¿en principio así tenéis una idea de volver próximamente o...?

E2= sí, sí, en Diciembre luego cuando los niños tienen vacaciones

E1= sí, pero vais puntualmente como al final de un periodo o cuando no hay colegio o ¿tenéis idea de volver algún día a tu país de origen?

E2= no, vamos cuando no hay colegio y también en vacaciones

E1= pero en principio queréis aquí en Europa

E2= bueno sí

E1= en principio ¿no? Luego ya el tiempo pues ya lo veremos

E2= sí

E1= y soléis en las reuniones familiares en tu casa, ¿soléis hablar mucho de tu país?

E2= sí

E1= ¿de las costumbres?

E2= ya estamos cogiendo las costumbres de aquí, ya las tenemos

E1=¿ cuanto tiempo lleváis en España?

E2= ya, el niños tiene un año, va a cumplir un año

E1= aquí

E2= pero yo, mi marido tenemos 5 años

E1= 5

E2= sí

E1= ¿Quién vino antes a España?

E2= los dos juntos

E1=¿os vinisteis juntos, os dejasteis allí a los niños y luego los habéis traído?

E2= sí

E1= ¿tú prefieres que se eduquen los niños aquí por que tu habrás estudiado en su momento allí en tu país?

E2= vamos aquí por que aquí...

E1= ¿tú prefieres que se eduquen aquí en España?

E2= aquí

E1= antes que por ejemplo... ¿si tuvieras la oportunidad de que se educaran allí?

E2= es que aquí, como digo...es como vas avanzado aquí

E3= más desarrollado

E2= más desarrollado que allí, que nuestro país

E1= sí, en que sentido ¿que diferencias ves más notables aquí? Tú puedes hablar también

E3= ¿las diferencias grandes en cuanto al estudio?

E1= sí

E3= allá por ejemplo el nivel es más bajo que aquí

E2= sí

E3= mucho más bajo, aquí por ejemplo yo llegue...allí yo llegue a tercero de bachillerato me faltaban dos años para terminar, entonces aquí me pusieron en primero de bachiller y el nivel es mucho más alto que lo que yo he recorrido

E1= ¿el de tercero allí?

E3= si, aquí es mucho más alto el nivel

E2= aquí sí

E1= entonces ¿vas a tener fácil el poder pasar a segundo o lo vas a tener complicado?

E3= este año lo tengo yo complicado, el otro año puede que lo tenga bien, pero este año lo tengo yo complicado, los profesores dicen que me lo tome como para repasar y eso y el otro es más ligero y eso

E1= ¿y cuantas personas compartís la vivienda familiar?

E3= eh... 6

E2= 6

E1= ¿que sois...?

E2= mis cuatro niños, mi hermana y mi marido

E1= ¿vino después o ha venido con los niños?

E2= no, vino después

E1= voy a sacar las entrevistas de los niños por que estoy viendo que tu hijo puede decirnos algunas cosas también interesantes y que pueden valer... ¿Granada fue vuestro primer destino cuando llegasteis con tu marido?

E2= no, Valencia

E1= Valencia, ¿os habéis movido por circunstancias laborales y tal, y habéis desembocado aquí?

E2= sí, es que cuando llegamos aquí, llegamos por agrupación familiar, no podíamos trabajar, teníamos...mi niña mayor tenía que mantenernos y su marido

E1= y luego con el paso del tiempo...

E2= y luego mi marido hizo cambio de papel, consiguió un contrato de trabajo...le ha ido muy bien

E1= ¿aquí en Granada?

E2= sí, en Alfacar

E1= en Alfacar ¿y ya os vinisteis para acá a vivir?

E2= sí

E1= ¿y desde siempre vivís en este barrio?

E2= sí

E1= ¿desde que llegaste a Granada siempre?

E2= sí, siempre

E1= ¿como surgió el que... el poner aquí a tu hijo... de los hijos que tenéis cuantos estudian aquí?

E2= aquí uno

E1= ¿el solamente?

E2= sí

E3= aquí en el instituto uno y el Alfacar otro que esta en las E.S.O.

E2= esta en la E.S.O.

E1= ¿esta en la E.S.O. allí?

E2 y E3= sí

E3= tercero de la E.S.O.

E1= ¿y piensas...vas a entrar aquí en Bachiller en el I.E.S. Cartuja o no?

E3= Posiblemente

E2= posiblemente sí

E1= ¿como surgió el venir aquí... la ubicación, el que él este matriculado aquí, es por la ubicación del centro o alguien te explicó algo o como lo matriculaste aquí?

E2= bueno preguntamos y también buscábamos en el que quedara mas cerca por el autobús, pensamos que este le quedaba mejor

E1= ¿de casa, no?

E2= sí

E1= el que quedaba más cerca de tu casa

E3= la realidad es que los jefes de mi padre y mi madre, donde trabaja mi padre le recomendaron el colegio

E2= que era muy bueno, sí

E3= no lo recomendaron

E1= y fue ¿a través de eso por lo que lo matriculaste aquí?

E2= sí

E1= no fue necesariamente por que este más cerca, la ubicación te ha venido bien es importante pero también es...

E2= la ubicación y por que también es muy bueno

E1= que es bueno que es buen centro y ¿que dificultades tuviste así al principio para meter a los dos niños el que esta en Alfacar y...?

E2= no, todo muy bien

E1= ¿tuviste algún tipo de dificultades?

E2= no

E1=¿ o no tuviste ningún tipo de dificultades? ¿ los funcionarios se portaron bien en un momento determinado?

E2= si, se portaron bien

E3= sí bien, bien, por que a mí me faltaban unos papeles de hecho, entonces dejaron que entrara a la escuela así hasta que arreglara los papeles, entonces los envíe a mis país al instituto

E2= por la embajada

E3= y ya luego los traje y los recibieron bien los papeles

E1= y entonces ¿a ti que te choco más cuando entraste al centro, que diferencia más grande?

E3= diferencia no, como le explico, es que la mitad aquí todo bien conmigo, o sea bien

E2 = se lleva muy bien

E3= todos, todos, eso es una ventaja por que hay personas que llegan de otro país y son como pesados, que no hablan con nadie y entonces eso... pero como yo hablo con todo el mundo y comparto y eso por que me gusta compartir me llevo bien con un montón de mis compañeros

E1= bueno también hay que admitir de que tenéis una facilidad al venir a un país donde es tu mismo idioma

E2 y E3 = sí

E1= por que hay que entender también a los chiquillos que vienen que no conocen el idioma y es una dificultad grande para hacer lo que tu dices, rápido tener una relación rápido con los demás compañeros, eso es muy importante y hay que saber aprovecharlo también, en tu caso haces bien en aprovecharlo, conocer el idioma es muy importante para relacionarte rápido con amigos y que bueno te sientas en tu casa desde el principio...¿ tu cuando te encuentras a otros alumnos que no conocen el idioma, los marroquíes concretamente, que he estado haciéndole entrevistas a los niños marroquíes, que notas en ellos, los notas que se aíslan?

E3= hay personas que tratan de hablar con uno, pero al no entender el idioma ya es no se, como le explico pero que yo comparto también o sea que los que hablan idiomas hablan conmigo entiendes

E1= ¿tú conoces aparte de los que has estudiado de inglés o francés en la escuela , los dominas más que lo que es académicamente de tu edad, sabes algo más de inglés?

E3= inglés tengo un nivel bajito de inglés en realidad y en francés

E1= tienes el nivel bajo, ¿pero bajo en el sentido de que estas más que el nivel de bachiller de aquí?

E3= bajo en el sentido de que es el nivel de bachiller de aquí exactamente, por que allí en realidad me iba bien, allí yo era buen estudiante pero aquí es una diferencia tan grande, que como que no me he acostumbrado

E1= todavía ¿no? Te estas adaptando se puede decir al nuevo sistema educativo al que has llegado por que es completamente nuevo y demás ¿y ves que te abre nuevas

perspectiva al tener un sistema educativo...quieras que no cuando termines al tener tu enseñanza vas a tener un título que va a ser válido en toda la Unión Europea?

E3= y también el de aquí es muy importante allí en mi país, el que saca una carrera aquí y se va allá y vive bien es una ventaja

E1= claro está homologado como un título importante

E3= es por ejemplo como los presidentes, hay un presidente allá en mi país que estudió aquí y ese allá es un grande como Luís Fernández entonces ese estudio aquí, como que no tiene mucha gente pero que

E1= ¿quién es el presidente de quien hablamos?

E3= el nombre se me olvida pero

E1= que no ha ganado

E3= Miguel Maldonado

E1= Miguel Maldonado, ¿estudió aquí en Europa o en España?

E3= sí, en Europa

E1= si el tener la oportunidad de tener un título universitario que sea Europeo pues te abre muchas puertas y en tu país pues de algún modo das un salto muy grande

E2 y E3 = sí

E1= y bueno que tus padres consiguieran eso que sus hijos lograsen el tener un título universitario ya ha servido el sacrificio de abandonar un país por lo menos ese es mi punto de vista, sería importante ¿que te parece que los profesores de aquí a los niños que no conocen el idioma, que no tienen la suerte que tienen que tienes tú de conocer el

idioma, se les prohíba por ejemplo hablar en árabe entre ellos? ¿Qué opinión tienes sobre eso?

E3= pues que hay que aprender el idioma es una ventaja aprender el español por que en el mundo es uno de los mas difíciles de aprender, el español,

E1= sí, pero ¿que te parece que a los marroquíes les prohíban a los profesores hablar entre ellos en árabe aquí en el instituto

E3= que le prohíban en realidad lo veo mal pero que imagínate estamos muchas personas que hablamos el español no puede venir otro...como le explico...que hable ese idioma entonces nosotros no podemos hablar ese idioma, más fácil entienden ellos de nosotros que nosotros de ellos ¿entiendes?

E1= sí, pero bueno si tu madre y yo conocemos árabe y no conocemos bien el idioma español por que no podemos hablar así en árabe un poco si no estamos insultando a nadie, ¿tú te sientes agredido por eso?

E3= no

E1= de algún modo dirás “estos tíos que están hablando me están insultando”

E2= yo encuentro que cada quien debe de hablar con su forma que tiene por que nosotros mucha gente encuentra de que hablamos muy feo, que hablamos muy mal ¿entiendes?

E1= ¿porque?

E2= no sé

E1= eso digo yo

E2= no sé

E1= hombre tenéis el deje pero peor digo yo que hablamos los andaluces que cortamos las palabras, que hablamos muy rápido, ceceamos, entonces volviendo al tema para dejar las cosas claras consideras que el inmigrante que no conoce el idioma debe de esforzarse en hablar español

E3= claro eso es cierto

E1= y no consideras que por ejemplo que si nosotros hablásemos en árabe si no tenemos un buen dominio de español ¿por que no podemos comunicarnos en árabe?, no debe ser más lógico que nos dijeran “bueno podéis hablar aunque el objetivo claro es hablar español”, por que es la lengua del lugar por que sistema educativo necesariamente para aprobar tengo que aprender español...¿consideras que no, que los marroquíes deben aprender español y hablar en su casa árabe?

E3= claro

E1= ¿sois muy religiosos en casa?

E2= sí

E1= ¿católicos?

E2 y E3= (Da la impresión de que asienten, no contestan verbalmente)

E1= ¿ participas en las fiestas que hay aquí en la escuela por ejemplo el día de la cruz?

E3= el día de la cruz yo no participe, no se yo si colaboro pero de participar yo no por que lo hicieron entre un grupo, primero de bachillerato...son los que van de fin de viaje, los preparan entre ellos para ¿Cómo es? Para el dinero de fin de viaje, entonces yo cumplí comprándole de los preparativos y eso ¿me entiendes?

E1= para ayudar pero no participaste no te quedaste a la fiesta

E3= ah sí, sí

E1= ¿te quedaste a la fiesta?

E3= sí

E1= ¿estuviste ahí...?

E3= compartiendo con mis amigos y eso

E1= ¿vistes que algunos marroquíes que son la mayoría de los inmigrantes de aquí?

E3= marroquíes hay muchos

E1= ¿sí pero a la fiesta esa de la cruz?

E3= también por que ese día en general era para todos hasta que nos dieran la hora de salir

E1= pero es que la fiesta de allí... ¿estuviste en la fiesta de allí?

E3= sí

E1= ¿tus mejores amigos que son españoles, sudamericanos...?

E3= mayormente españoles por que con los que yo estudio son españoles solamente hay uno de otro país de Marruecos un país ahí raro que el nombre no me lo se

E1= ¿Argelia, Siria?

E3= no, le dicen Siria hay una de Siria, una amiga una compañera otro de Seica de Siria

E1= sí

E3= con ellos son los que comparto más... y entonces tengo otro de aquí que es español ese también es compañero

E1= ¿van amigos de él a tu casa a hacer deberes y va él a casa de amigos o no?

E2= ha ido la marroquí ha ido allí a hacer deberes

E1= tenéis una relación así más o menos aparte de lo que es el instituto, tenéis también relación allí ¿en casa tenéis una relación? ¿entonces definitivamente tu mejor amigo quien?

E3= el español, tu sabes que yo comparto con todos igual

E1= ¿cómo se llama?

E3= Alex

E1= ¿de elegir a uno sería él, no?

E3= es compañero y bien al igual hay otro que se llama Sofian que es el del otro país que también colabora mucho, “yo no se me algo y eso” se lo pregunto y sabe explicármelo mejor o sea concretamente por que el profesor lo explica de una forma y él muchas veces también se lo explica de otra forma a uno, es mas comprensivo que uno ya hay capta más ideas

E1= ¿estás en clase de compensatoria? ¿has estado en clase de ayuda?

E3= de ayuda si estuve

E1= ¿al principio de estar aquí?

E3= sí

E1= ¿a ti la dirección, el director o la directora en este caso, cuando te matriculaste tuviste alguna reunión tipo de reunión con ella para que te explicase o ella te reunió y te

dijo “ pues los cursos van a ser así” o simplemente te matriculaste y empezó el primer día...

E2= empezó y luego si se hizo una reunión, luego hicieron una y no pude asistir, se habló en la reunión de cómo se estaban portando, que iban bien

E1= pero que no, la directora no te llamó a ti o a las madres cuando matriculaste por primera vez al niño y dijo venir que voy a hablar de... como una se puede decir como si fuese una bienvenida o algo así para explicaros que bueno que tipo de centro es este que aquí hay varias nacionalidades, prepararos un poco de lo que los niños se van a encontrar, que es un sitio peculiar por que esto es una zona que ya veis que comparte gitanos, payos y normalmente son clases trabajadoras con dificultades económicas y bueno eso ¿no lo hicieron no, no llegaron, no hubo una reunión así?

E2= no

E1= bueno, ¿a cuantas tutorías has asistido para preguntar como va tu hijo y demás?

E2= a dos

E1= ¿al tutor, no, tu tienes un tutor? ¿Me has dicho que estáis satisfechos del centro en general, no?

E2= sí

E1= ¿y tienes alguna queja de algún profesor, que sea un paliza, este tío el de lengua que...?

E3= todo bien, todo bien

E2= gracias a dios le ha ido todo bien

E1= no me digas que ningún profesor dices, “este no funciona”

E3= no, no

E1=no, ¿te van bien, no?

E3= es que ninguna materia me va mal, es general, pero que no tengo ningún problema con ningún profesor

E1= ¿que no se lo achacas tu a ningún profesor?

E3= no, no

E1= ni a su forma de explicar ni nada de eso

E3 y E2= no, no

E1= ¿ y tu crees que por haber sido tus dos hijos que están ahora cursando, has tenido la sensación de que han sido tratados por el color de la piel o por la forma de hablar, así que dices tu que habláis mal y tal, han sido tratado de algún modo no como a un español?

E2= ¿que le digo?

E1= dilo claramente si es así es así

E2= yo creo que no

E1= ¿tu te has sentido de algún modo tratado regular o no?

E3= bien, yo no me siento mal

E1= ¿de ningún modo?

E3= de ningún modo

E2= yo no me siento mal tampoco por que antes, o sea aquí una vez me dijo un señor que si yo no me avergonzaba de este color, ¿ pero como me voy a avergonzar de este color?

E1= por favor, no me digas, que fuerte

E2= ¿Por qué?

E1= bien, me parece bien que tengáis esa actitud pero bueno que son comentarios totalmente racistas y xenófobos

E2= sí

E1= y no se deben de consentir pero que efectivamente me parece bien que os lo toméis así de esa manera, que para toda esta gente que yo me siento bien y tal, bien...

Preguntaba el otro día a las madres autóctonas que si los niños que no saben bien español deberías estar en aulas separadas hasta que adquirieran ese nivel de español suficiente como para compartir, para seguir el ritmo regular de las clases, ¿ tu estarías de acuerdo?

E3= sí, sí, pero por cierto a mi me mandaban aprender el castellano, la presión que yo tengo no es la misma de aquí, por ejemplo yo hago un trabajo de lengua y yo siento presiones, en mi país también pero aquí ya son diferentes o sea me exigen el lenguaje castellano

E1= claro

E3= eso es

E1= las expresiones que tu empleabas allí para el estudio tuyo no es bueno, no puedes equipararlas a las que tenemos aquí, y entonces te cuesta muchas veces...por eso te cuesta superar algunas asignaturas lógicamente

E3= sí

E1= por que esa dificultad la tienes, es decir que eso que dicen mucho, que es de que en los estudios los autóctonos y los latinos americanos parten del mismo nivel...vamos que a vosotros no os hace falta una ayuda suplementaria de cara al castellano en tu caso por lo menos seria falso, haría falta que te hubieran dado algunas clases de castellano, te hubiesen de algún modo ayudado para que te pusieras al nivel

E3= sí para ponerme al nivel

E1= ¿estáis satisfechos con el esfuerzo que hacen las administraciones públicas para la integración cuando venís, las personas inmigrantes a aquí, a Andalucía concretamente?¿o veis que no esta bien planificado, vosotros necesitaríais o consideraríais que es mejor que hubiese mejor recorrido para que pudierais estar mejor integrados, más rápidamente y mejor? ¿O consideraríais que los esfuerzos de la administración de las autoridades públicas son los suficientes o no?

E3= aquí concretamente le echan una mano al inmigrante

E1= ¿consideraríais que ayudan al inmigrante?

E3 y E2= sí

E3= mucho, mucho

E1= ¿consideraríais que vosotros sois inmigrantes mejor mirados por ser latinos americanos que otros que vienes de...?

E3= no, por eso no por que por generalidad lo que yo he visto lo tratan con signo de igualdad

E1= sí

E3= o sea, como le explico no por que yo venga de América ni por que venga un marroquí, aquí lo tratan al mismo nivel ¿me entiende?

E1= sí

E2= aunque hay muchos que son racistas

E1= muchos ¿españoles?

E2= muchos españoles, no todos ¿entiendes?

E1= si pero se ve que hay un trasfondo racista, a lo mejor que digan, pueden decir algunos “que estos nos vienen a quitar algo” ¿no?

E3= sí

E1= o pueden decir “es que mis niños pues van peor en los estudios por que hay gente que no tienen el nivel que deberían tener” a lo mejor en estudios es menor, puede ser que halláis sentido quejas de ese tipo ¿no? Supongo o no

E2= no, yo creo que no, por que yo encuentro que en verdad tienen que aprender los de aquí

E1= y ¿en donde percibes eso del racismo, en que? Aparte de la barbaridad esa que me has dicho del color ¿Dónde lo percibes?

E2= yo tengo una niña que a lo primero que ella llegó aquí ella sufrió mucho

E1= sí, la mayor la que está casada

E2= si tengo una que está casada y ella hubo un día que yo llegué de trabajar y la vi allí llorando y le dije ¿que te pasa? Y dice “que voy a comprar mi billete que me voy” y yo ¿pero por que te vas?, pues que he salido aquí a la calle y han boceado “la negra, la negra” y estaba muy mal pero muy mal y yo “que tú no le hagas caso “, por que yo encuentro que somos personas todos somos personas sólo somos diferente el color, yo pienso así

E1= ¿tú crees que el color es una diferencia?

E2= es que somos...tenemos sangre, lo único que somos diferentes, el color

E1= bien, bien, te vuelvo a preguntar lo mismo ¿si realmente pudieras, tuvieras un buen trabajo para tu marido y para ti, buena casa en tu país, a ti te gustaría que se educaran mejor allí que aquí?

E2= no, que eduquen aquí

E1= ¿te gusta más este sistema educativo? Decididamente por que vas a tener más oportunidades, pero por un tema egoísta de padres de decir “no, no mi hijo que se eduque aquí por que va a ser mejor para él”

E2= no, no

E3= la realidad es que a ella le gustaría vivir en su país pero que hay que ver desde el punto de vista que el país es más desarrollado

E2= claro

E3= esa es la ventaja que al ser más desarrollado es mejor prepararse aquí que allá

E1= ¿tu a quién echas más de menos en tu país?

E3= la familia

E1= ¿a tus abuelos?

E3= mis abuelos mi hermana mi sobrino

E1= ¿si pudieras elegir te gustaría vivir allí? Aunque no tuvieras la compensación del título universitario que vas a sacar seguro por que se te ve un chico con talento

E2= no, que se podrá ir allí al país y volver otra vez aquí

E1= no estás como deprimido por estar en un país extranjero

E2 y E3= no

E1= lo tienes asumido y ya esta, además ya veo que tu madre os lleva bien, ¿habláis mucho de tu país de tus costumbres?

E2 y E3= sí

E1= guardáis un poco la pronunciación el acento de allí todavía

E3= sí

E1= aunque es necesario mejorar el castellano pero simplemente por sistema operativo para que sea mejor para estudiar

E3= sí

E1= os voy a hacer una pregunta a los dos, quiero que me contestéis con sinceridad, ¿el respeto a los profesores aquí lo veis peor que en vuestro país?

E3= es que yo lo veo con signo de igualdad también, aquí también puede ser que se respete más

E1= ¿al profe, se respeta más al profesor?

E3= si aunque allá hay es un... en cuanto a eso

E1= pero allí que ocurre ¿hay más violencia en las aulas puede ser?

E3= no

E2= no, allí no

E1= ¿se le habla de tu al profesor?

E2= si, como aquí, pero que el alumno le pegue al profesor no se ve allí en mi país

E1= no se ve

E2= no

E1= ¿hay más respeto allí al profesor?

E2= eso sí, allí eso no se ve

E1= eso que vemos en la televisión las grabaciones estas que vemos que hay violencia

E2 y E3= sí, sí

E3= eso en tiempo atrás ocurrió un problema aquí, un alumno le dio un bofetón a un profesor

E1= aquí, sí, sí, me lo han contado sí, y ¿allí no ocurre?

E2= no, no

E1= ¿cuando tu estudiaste en la escuela el profesor...?

E2= no es que allí no se ve eso del niño pegar al profesor, no

E1= bajo ningún concepto

E2= no

E1= entonces ¿si considerarías que hay más violencia aquí en los centros educativos que allí, no? Esta claro que en vuestro país aunque consideremos que el nivel educativo, la

titulación no es tan exigente, no está homologada si es verdad que la violencia está más establecida que en los centro de aquí de España

E3= entre los profesores si, pero ya entre los alumnotes diferente

E1= ¿en que sentido?

E3= a los profesores se les guarda su respeto eso si allá, pero que los alumnos son los que tienen conflicto

E1= ah dentro

E3= el alumno, no, fuera o dentro tienen como conflicto y eso

E1= ¿hay más pandillas allí? ¿Hay más sistema de pandillas?

E3= se usa mucho, pero en el instituto no mucho

E1= aquí ves menos violencia entre los alumnos, vamos se pelean menos

E3= sí, es que aquí no se pelean,

E1= nunca se pelean

E3= nunca he visto yo aquí, pero allí en la escuela uf

E2= se pelean ya los alumnos pero eso de que un alumno pegarle al profesor no

E3= eso no

E2= eso no

E1= pero en cambio entre alumnos si hay mas rencillas por llamarlo de algún modo

E2 y E3= sí, eso sí

E3= entre alumnos sí

E1= ¿si tuvierais alguna capacidad para poder intervenir en la política de aquí de la Junta de Andalucía que sugeriríais para que todo marchara mejor aquí en los centros?

E3= un día estábamos conversando un compañero de aquí, éramos un grupo y estábamos conversando y decía que cambiaría muchas cosas de aquí

E1= ¿como qué?

E3= o sea la selectividad todas esas acciones así como que la cambiaría

E1= ¿la selectividad por que es difícil superarla o...?

E3= me han contado que es mucho más fácil que los exámenes del instituto, me han contado que es más fácil, pero que hay profesores como que les meten miedo, como que dicen que es algo difícil no se, que hay que prepararse bien para la selectividad por que hay unos que realmente dicen que si tu vas preparado no es difícil y es cierto, siempre y cuando vayas preparado con un buen nivel, me han dicho que en 2º de bachillerato que hay que ponerse en el estudio, me han dicho que el 2º es mucho más forzado que el primero que hay que estudiar mucho, que si vas de 2º a la selectividad preparado que es fácil

E1= que es fácil superarlo

E3= sí, pero que si vas de cachondeo primero y segundo que entonces la nota de 1º y 2º te cuenta de media en la selectividad

E1= sí

E3= que si vas de cachondeo el curso ahí no

E1= y los recursos es decir que los ordenadores, la biblioteca ¿hay diferencia grande con vuestro país o aquí hay bastantes recursos, veis que es suficiente con lo que hay?

E3= aquí es más avanzado, si, por que allí la informática no la cogía desde el ordenador, era mentalizado

E1= allí, en tu país

E3= sí

E1= ¿como mentalizado, teoría?

E3= sí, teoría, explicaban tal parte ya me entiendes, entonces había ordenadores, pero daban la primera parte ya mental

E1= primero hacía la teoría y después ya la práctica ¿tu llegastes a hacer práctica allí?

E3= práctica ya no

E1= en casa ¿tenéis ordenador?

E2= sí

E1= ¿Internet?

E3= sí

E1= también, estupendo... ¿ayudáis tu marido o tu, ayudáis a los niños en las tareas escolares?

E2= sí

E1= ¿te preguntan?

E2= y mi niña mayor también

E1= y tu hija

E3= sí esa curso el año entero ya, terminó

E1= ah, terminó bachiller

E2= sí terminó allí

E1= ah ella vino ya con la titulación... ¿y está trabajando ahora?

E2= no ahora no está trabajando

E3= ahora quiera ella entrar como un módulo

E1= eso es que va a seguir estudiando

E3= sí

E2= de momento por ahora no

E1= de momento ya veremos ¿no?, eso te iba a preguntar por las expectativas de tu hijo, la mayor de momento no sabes si va a seguir estudiando, ¿la mayor que será joven?

E2= no si es que yo tengo 3 niñas casadas ya

E1= ¿pero bueno es mayor, pero que es joven?

E2 y E3= sí, 22 años

E1= por eso una niña todavía, muy joven ¿pero que esta casada pero que no piensa seguir estudiando o no sabes?

E3= ella quiere estudiar pero que la carrera que ella quiere coger es como publicidad, esa es la que le interesa y que por cierto le he mandado un folio de aquí para que la estudio la de módulos ciclos formativos, para que la estudie para ver cual le gustaba de la carrera y se la explicaba bien

E1= esos se dan allí en el centro de ahí de enfrente

E3= sí, por cierto fue la tutora mía quien se lo consiguió

E1= ahí hay un buen amigo mío que se llama David Guillén que trabaja allí de profesor podéis acercaros y él también es una persona súper amable y muy bien informada y os puede ayudar también. Esa es la primera la que tiene 22 años y ¿después?

E2= no, esa es la segunda

E1= la segunda, la primera es mas mayor ¿no? ¿Está casada también?

E2= sí, está casada

E1= ¿trabaja o...?

E2= no, está allí en mi país

E1= ah vive allí

E3= ella está casada con un español

E1= ah está casada con un español

E2 y E3= sí

E1= que fue allí

E3= se quedo trabajando allí

E2= allí está trabajando

E1= y ¿después él, el tercero?

E2= no, otra niña

E1= otra niña

E2= que está allí en mi país

E1= también, y él, y el que está en la E.S.O.

E2 y E3= el mas chico

E1= el más pequeño, pues menuda familia...muy bien... ¿pues tenéis alguna propuesta de mejora, así aparte de la selectividad suavizarla de algún modo o algo así? ¿Que te gustaría que hubiese más en los centros más ordenadores, otro sistema de enseñanza?

E3= a los estudiantes que tengan un bajo nivel que le pusieran en un aula aparte hasta que llegara a superar el nivel, que le permita competir con otros alumnos o sea que tenga un signo de igualdad así marcharía mejor el sistema educativo o sea supongo yo

Anexo XIV.
TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS
A PADRES/MADRES AUTÓCTONOS

Entrevista Grupal

Madres alumnos autóctonos

Madres, padres autóctonos ENTREVISTA GRUPAL (EMPA-1)

E1= Entrevistador

E2 a E6= Entrevistados

E1= En principio pues, la opinión de todas sobre la educación en general, sobre el sistema educativo en general en España ¿qué os parece? Desde la perspectiva de que ya sois madres y antes habéis estado en la situación de haber sido alumnas ¿Cómo veis que ha ido cambiando el sistema educativo en España, la educación en general?

E2= Pues yo pienso que ha bajado muchísimo, que en vez de subir ha bajado muchísimo. Yo recuerdo que antes en 5º de primaria, pues ya habíamos estudiado España entera, el mundo, yo me sabía todas las capitales de Sudamérica, de Europa, de Asia... en 5º o en 6º de primaria, y ahora los niños y las niñas están en 2º, en 3º y en 4º, y en 1º y en 2º de bachillerato y yo no los veo que... les dices a lo mejor que... eh... Lima, ¿dónde está Lima mamá?... Lima está en Perú, pues es la capital de Perú... ay pues no, pues que no lo sabía... o sea que es que... o sea tanto libro ha extendido la materia de tal manera de que se han ido perdiendo el ámbito de las materias y antes estudiábamos con un libro y estaba... yo que se, de manera comprimida, pero que los estudios eran muchísimos más altos, yo ahora lo veo bastante menos (risa).

E1= Con una enciclopedia nos apañábamos para todas las semanas...

E2=... sí, sí. Yo, mi hijo tenía en el colegio una profesora que la han tenido algunas de vosotras también y hacía aprender a los niños con libros antiguos, nosotros le comprábamos los libros que exigía ese curso ese año, pero que ella enseña a los niños con libros antiguos y esos niños y niñas vinieron aquí bueno pero preparadísimos..

E3=...de todas formas, perdona que te diga desde el cambio de tu hijo a las niñas, ¿que son?, ¿cuántos años?... desde que está la LOCE, yo creo que ha habido un cambio radical en la educación, porque empezaron los niños en primaria y cuando empezaron

era todo con papel, de este reciclable, era todo con pegatinas, entonces los niños no escribían... han hecho que los niños no sepan bien escribir, no sepan bien expresarse, no sepan... mmm, yo creo que ha habido un cambio bastante grande y radical en la educación, ahí, ahí yo creo que se equivocaron con la LOCE.

E1=... un cambio para peor

E3= sí, para peor, para peor. El nivel es mucho más bajo, nosotros como padres creemos eso.

E1= ¿Quieres opinar?

E4= Yo creo que es lo mismo, los niños hoy día están...ehhh... como un poco atrasados en la cultura con el tiempo que antes estábamos estudiando nosotras. Yo también con mi niño que está ahora en 6º, yo recuerdo haber estudiado cosas que aún no han dado ellos. Está en 6º de primaria todavía y ahora cuando entre en 1º de la ESO, pues yo creo que yo seguiré sabiendo más cosas (risa) que todavía saben ellos... ahora... que aprenden seguramente, porque sigue estando la enseñanza mucho peor que antes.

E1= ¿Pero no creéis que lo mismo es que lo que se busca es tener más facilidad para luego entrar en el mercado del trabajo, no es tan importante por ejemplo haber leído “El Conde Lucanor” que saber manejar un buen ordenador?. ¿Qué piensa?, ¿Piensa que puede ser esa una de las razones?... del sistema educativo, el porqué va por unos derroteros que la cultura como nosotros la entendíamos antes no se traslade ahora al sistema educativo, sino que sea más operativa para el mercado, es decir que el niño salga con unas aptitudes de competencias que sea más fácil encontrar trabajo, y el trabajo lo que exige no es que haya el “Quijote”, sino que efectivamente que sepa manejar las nuevas tecnologías, que tenga una visión distinta del mundo.

E5= Sí, pero se le da todo tan... a cuenta gota, que es que lo cogen muy lento todo, no es tan rápido como nosotros íbamos, aunque ellos están más adelantados en las nuevas tecnologías, en lo demás se están quedando atrás.

E1= Entonces, ¿estaréis de acuerdo que...

E6= Estamos de acuerdo. Yo estoy de acuerdo con lo que están diciendo por ahí.

E1= Pero, ¿tú estas de acuerdo en que, por ejemplo... la conclusión que llego a sacar es que la cultura del esfuerzo, eso que se está diciendo ahora... tal vez ahora sea menos exigente?

E6= Es menos, incluso yo pienso que los profesores no se mojan tanto como antes.

E1= ¿En qué sentido?

E6= Porque se lo dan todo muy mamado. Se lo explican todo, es que a veces se los dicen hasta las preguntas de los exámenes, yo pienso eso, se lo dan todo muy fácil. Ellos no se ponen a estudiar como antiguamente nosotras, no... muy fácil.

E1= ¿Que no se prima tanto al estudio, al esfuerzo...

E6=... exacto no

E1=... y se deja pasar un poco...

E6= Se les pasa mucho la mano, pero mucho la mano.

E5= Es que como es, cada curso es un poquito recordar lo anterior y un poquito más, recordar lo anterior y un poquito más. Entonces esto es muy escaso.

E2= y como pero por imperativo legal pasan, pues entonces como que...

E3=...es otro fallo.

E2= ...digo es un fallo grandísimo, pos como que los profesores... no es que tengan las manos pilladas, es que no pueden hacer otra cosa, o sea que un alumno o una alumna tiene siete suspensos, pero que por imperativo legal tiene que pasar de curso y ese alumno, esa alumna, el año que viene, en el próximo curso está haciendo que el resto de los alumnos y alumnas, pues que no puedan llevar el nivel que deben de llevar,

¿porqué?, pues porque ese alumno que ha pasado obligatoriamente, pues mientras está cogiendo el nivel de estudios que necesita el resto de la clase, mientras están intentando poner a ese alumno al nivel de los compañeros, pues los compañeros van retrasados. Pues entonces, eso es como una bola que va haciendo así, así, así y aparte de otros temas...

E1= Tal vez sea que sean pocos recursos los que hayan ¿qué pensáis de eso? En este centro por ejemplo, ya bajando al centro que estamos, el IES Cartuja, ¿veis que tal vez sea la baja de nivel que habla ella, la baja de nivel por parte del alumnado... es por falta de recursos o por dejadez como decía...Paquí... de los profesores?

E2= Yo creo que es un poquito todo.

E3= Yo creo que no es ni falta de nivel, ni por los... que no creo que eso específicamente, que viene desde más arriba, que es lo que ha dicho ella. Que si a los dos años obligatoriamente pasa, ese nivel lo llevan desfasado, además entran al curso, al nuevo curso, y los niños que a lo mejor van en su tiempo pues lo llevan atrasados... si es lo que ha dicho ella.

E2= Aparte la obligatoriedad de tenerlos escolarizados hasta los 16 años. Un niño, una niña con 16 años, no es un niño ni una niña, es un hombre y una mujer y si no quieren estudiar porque no quieren estudiar y obligatoriamente tienen que estar escolarizados, esos le están dando la tabarra al resto de sus compañeros y compañeras...

E3=...y profesores también.

E=... y profesores y profesoras, porque no quieren estudiar y tienen que estar por narices dentro del aula, entonces qué es lo que está pasando...pues que el resto de la clase pues está supeditado a lo que ese niño, esa niña diga y eso es lo que hay.

E1= Entonces uno de los problemas principales que veo... ya, a nivel general, pero a nivel de este centro también es ese, de que...

E2= Este centro precisamente lucha mucho con todo eso. Lo que pasa es que claro no puede luchar contra las leyes, porque tú no puedes excluir a un niño de la clase porque se porte mal, porque el sistema lo que te obliga es a incluirlo dentro de la clase ¿no?, claro tú no lo puedes excluir porque te están obligando, entonces qué es lo que pasa, pos es que es otra forma de manos atadas que tiene el profesorado, con ese problema. Aparte de otros muchos problemas, ese es un gran problema que tenemos, que las leyes pues que no han acertado con respecto a... al sistema de escolarización obligatoriamente hasta los 16 años, si un niño o una niña no quiere estudiar pues habría que darle otra forma de...

E3=... otras opciones.

E2=... otras opciones, no escolarizarlos en un centro donde hay alumnos y alumnas que sí quieren estudiar y que los están...

E1= ¿Qué otros problemas... aparte de los problemas que señala Elena... qué otros problemas ves tú en este centro concretamente?

E4= Bueno en este centro gracias a Dios, hay menos problemas que en otros centros. Yo hasta ahora no he tenido problemas con mi hijo en absoluto, para nada, de ninguna clase, yo por eso en ese sentido no puedo aportar problemas porque mi hijo ya casi va a salir del Instituto sin problema ninguno.

E2= Claro pero porque es mayor, porque es mayor. Porque los niños que llegan a 1º y a 2º de Bachillerato son niños que quieren estudiar, ya no están obligados. Entonces como no están obligados, pos son... quieran estudiar más o menos, se quieran superar más o menos, pero son niños que han optado por estudiar, entonces ahí no llegan los problemas, pero te encuentras en un 1º, en un 2º, en un 3º...

E4=... en un 3º de la ESO es mortal

E2=... es terrible

E4= sí, sobre todo... una madre no ha podido venir hoy que si tiene su hijo ya dos veces repetido de 3º y luego de 4º, o sea que esa madre está sufriendo porque el niño no quiere estudiar.

E1= ¿Vosotras veis algún problema más importante?

E6= No, la mía es que lleva un año aquí

E1= ¿Está en la ESO todavía no?

E6= Está en primero.

E1= Es pequeña claro.

E5= El mío está en 2º de ESO, pero lo que hemos comentado antes, es que el nivel... el hermano está en 6º y más o menos está viendo lo mismo en Naturales.

E1= Hablando un poco así de la asociación ahora, del AMPA ¿todos los padres y madres que tienen escolarizado aquí a un alumno pertenecen al AMPA o no?

E2= No, un 40% aproximadamente.

E4= Sí, no llega ni al 50%.

E1=... y, así las reuniones que hacéis

E3=... pero eso es asociado, de ahí a que participen...menos todavía. Ya te lo hemos dicho (risas).

E1= a eso iba, ¿a las reuniones vuestras de ese porcentaje cuantos mas o menos suelen asistir?

E2= 12%, 15% de los asociados nada más, nos podemos encontrar con 40 madres o 50 madres.

E1= ¿Hay padres y madres inmigrantes dentro de la asociación?

E4= Bueno sí... mmm...hay algunos

E2= asociados sí, a las reuniones no vienen.

E1= ¿ninguno?

E3= pero participantes por la asociación ninguno.

E1= y ¿hay alguna razón?

E2= que yo creo que no se integran ellos mismos, porque nosotros lo invitamos a todo de la misma manera que lo hacemos con el resto de padres y madres.

E1= y a las reuniones ¿vienen padres?...autóctonos me refiero.

E3= tampoco, sólo madres.

E1= sólo madres

E2= sólo madres. Las reuniones de tutoría a lo mejor algún padre, alguno si se escapa..

E3=...uno o dos

E2= a lo mejor donde hay una reunión de 40 o 50 madres y padres de tutoría, a lo mejor hay 3 padres y el resto son madres. Pero vamos que eso es

E1= Tenía una pregunta, pero es obvio que ningún padre ni madre inmigrante ha sido nunca presidente del AMPA

E2= noo (risas)... que va, que va, que va.

E1= Bueno, ¿Qué pensáis sobre la preparación... he estado haciendo varias entrevistas en profundidad a profesores como ya he comunicado antes, y demás... qué pensáis de la preparación que tiene el profesorado ...eh...con respecto a la realidad que hay en los centros de la inmigración que está llegando? ¿Veis vosotros que los profesores están haciendo cursos, veis por parte de la administración que les ayudan para que puedan tener un mejor conocimiento de esta nueva realidad y puedan afrontarla mejor...o

E3=...yo es que de eso no tengo conocimientos...

E1= o... no tenéis conocimientos?

E3= yo no tengo conocimientos

E2= es que nosotros en ese aspecto no tenemos mucho conocimiento

E3= no nos metemos en el método de trabajo de los profesores no solemos meternos, a no ser que tengamos algún problema.

E2= no, porque yo creo que los niños y niñas que hay en el centro están integrados, yo creo que si están integrados los niños, no es necesario... aparte de que si que los profesores que están en compensatoria, por lo menos nosotros conocemos a uno de ellas y creemos que es estupenda en ese sentido, entonces...

E3= pero con todos los niños en general, que no vemos ninguna diferencia.

E1= no me refiero yo... la pregunta es si vosotros tenéis conocimiento de que los profesores han tenido una preparación, una formación aparte.

Todos responden que no al unísono

E1= es decir, a vosotros no les han explicado oye que los profesores tal y cual.

Todos responden que no al unísono

E1= ¿A vosotros alguien os ha dado algún tipo de charla?

E2= Sí, la directora en una ocasión nos comentó que, bueno que la junta iba a proporcionar profesores, pues que para que enseñaran a los niños el castellano, para que pudieran integrarse un poquito mejor en clases... y no ya por la integración, porque ellos se entienden, aunque no hablen el mismo idioma se entienden perfectamente, pero si que no llevaran el retraso lectivo, ¿no? Entonces que iban a venir, pues yo que se, no se... era el sistema ATAL o algo así el que lo llevaba, pero yo no sé si está funcionando, o no está funcionando.

E1= Vale. En Granada hay casi 2.000 centros y el porcentaje... la concentración de los inmigrantes está en un porcentaje irrisorio, es decir está, en 20 o 30 centros están todos los inmigrantes. ¿Qué opináis sobre... que todos los inmigrantes necesariamente deben de estar en estos centros, de algún modo se está perjudicando se están...

E6= a mi hija sí.

E3= sí.

E6= sí, porque donde está mi hija hay más gente inmigrante que niñas como ellas

E1= y ¿qué instituto es?

E6= aquí.

E6= Y entonces qué es lo que pasa, pues que yo pienso que al haber tanto inmigrante en esa clase, creo yo que perjudica a las demás niñas, porque su nivel no está...

E2= sí, sí, sí, sí

E6= no está y entonces yo pienso que por eso mi hija va un poco

E2= van a un ritmo

E5= en la clase de mi hija no hay ningún inmigrante

E1= Pero porqué, porque es una clase de estas que llaman normalizadas o porque ha dado la casualidad o no lo sabes.

E5= Yo creo que ha dado la casualidad de que no ha entrado ninguno, también porque como la optativa se descartan los inmigrantes por refuerzo.

E3= por la religión por ejemplo a lo mejor

E5= religión no dan y dan refuerzo

E1= pero, ¿qué opinas de que solamente en algunos colegios que sean públicos, no a los privados, siempre vayan la mayoría de los inmigrantes?. ¿Tienes alguna opinión al respecto de eso?

E5= no, yo creo que van según donde vivan no?, en la zona donde ...

E2=no

E5= no

E6= porque los privados la gente no pueden

E2= no, no, no, no es eso. Bueno, habla.

E3= me da igual, habla tú si quieres, pero que yo sigo pensando que perjudica un montón que estén todos en la misma zona, claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, salen perjudicados en nivel y en todos los sentidos, porque no hay medios suficientes como para que... porque pienso, y es el sentir de muchos padres porque lo hemos hablado más de una vez, que nosotros nos tenemos que adaptar a ellos, cuando debería de ser al revés, ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura y a nuestras creencias y a nuestro..todo

E2=... modo de vida

E3= a nuestro modo de vida y lo que hacemos es, yo que se, los que son autóctonos los vamos atrasando en cierto modo.

E1= Pensáis entonces que las administraciones públicas por ejemplo, el esfuerzo que están haciendo con las ATAL y principalmente con las compensatorias, a las clases de compensatorias normalmente van los niños atrasados, no necesariamente inmigrantes pero que la mayoría son inmigrantes, ese esfuerzo económico repercute en contra de los niños autóctonos que se les podría invertir..

E3= no, no, en otro tipo de actividades no, pero... no se

E2= Yo creo que aquí hay una clara estrategia de los directivos de los centros y la estrategia es que...

E1= ¿De los propios directivos de los centros?.

E2= De los propios directivos de los centros, de que a mi no me interesa de que aquí hayan inmigrantes y que no oferto tantas plazas porque ya me viene un niño o una niña inmigrante y, por lo menos en los privados... y digo que no hay plazas y no hay plazas y aquí la administración está haciendo oídos sordos a... o como se diga... o la vista gorda a ese problema, y entonces pos claro qué es lo que pasa pues que el nivel de inmigrantes se está concentrando solamente en unos colegios que es donde los directivos pues se tienen que aguantar y decir bueno si la administración me los manda, pues los tengo que escolarizar y no ha engañado... ha ofertado las plazas que realmente tiene libres y aquí es donde la administración los ha escolarizados y nos los estamos tragando. Es una forma muy mala de decir que nos los estamos tragando, pero es que evidentemente se está dando... se está viendo claramente de que no somos racistas, aunque se nos tache de racista a la hora de hablar de la manera que estamos hablando, pero es que si que se perjudica...

E3= nuestros niños...

E2= ... se está perjudicando a nuestros niños y nuestras niñas el hecho de que tengan un compañero o dos compañeros al lado que no saben hablar el castellano... pues porque la administración lo primero que tiene que hacer es enseñar a estos niños, que los niños y las niñas aprendan un idioma en menos de un mes, pues en vez de meterlos directamente en las clases para no tenerlos excluidos... en una clase especial donde se les enseñe el idioma, castellano o el francés o el inglés, en donde estén... en este caso estamos en España, pues el castellano y a estos niños se les enseña el castellano y ahora están preparados para atender a un profesor a una profesora para saber lo que está explicando y les costará mas o menos trabajo, pero lo va a entender y en su parte ya está, en su casa intentar superar para ponerse al ritmo de los compañeros, pero si ese niño, esa niña no entiende el castellano difícilmente va a saber lo que está explicando la profesora, si dos por dos son cuatro o son ocho.

E3= claro

E6= y luego a la compañera de al lado ¿qué ha dicho?, ¿Qué ha dicho?, explícamelo, explícamelo, entonces ni se entera la una ni se entera la otra.

E1= Entonces ¿Deberían de estar, a vuestro entender, en aulas distintas autóctonos de inmigrantes?

E6= Yo pienso que sí, yo pienso como madre de hijo, y yo pienso que si, porque les perjudica a los nuestros, en ese sentido, el de la enseñanza.

E5= si no, si no se trata ni de culpar a los unos, ni a los otros, ni a nadie, los niños tienen que tener esa educación, todos tienen que tener una educación, pero lo que no pueden repercutir en los nuestros, es lo que nosotros creemos.

E2= si no hay más que ver, que un niño o una niña que esté bajo en matemática o bajo en lenguas que son asignaturas importantísimas pos qué es lo que les pasa, pos que hacen los desdobles de las clases, pues los cogen cuando se va a dar religión u otra materia que no es tan importante, dibujo, otra materia que no se considera tan importante entre comillas, pos que los sacan y los meten en una clase y se les da refuerzo de matemática y de lenguas, ¿porqué?, pues porque están bajos, pues estos

alumnos y estas alumnas que no entienden el castellano... si lo que queremos es integración, nos parece estupendamente que los integren donde están los nuestros o bueno el resto de los alumnos, pero primero hay que enseñarles el castellano

E3= y también indistintamente de las edades deberían de pasar los niños por niveles, deberían de pasar pues según el nivel que tenga pues pasa o no pasa ya está, promociona o no promociona, sean extranjeros, sean españoles, sean como sean.

E1= ¿eso debería ser el criterio, según tu opinión para inmigrantes...

E3= no, no, no, para todos en general, por niveles. Si tiene capacidad para promocionar pues promociona y si no no, sea la edad que tenga.

E1= que no pasen de curso sin haber aprobado la asignatura

E6= exactamente, como antes.

E2= pero que no solamente para los inmigrantes, que tenemos nosotros... vivimos en la zona norte, un barrio que es con una diferencia social grandísima de otros barrios

E3=...tenemos distintas etnias, aquí hay distintas etnias.

E2= ...que no es solamente los inmigrantes que te vienen aquí, por ejemplo, como dice ella... tienes los gitanos, que tienen un absentismo escolar grandísimo y entonces a lo mejor te viene un niño o una niña que tiene 15 años y tiene un nivel de primero de primaria, entonces lo tienes que escolarizar en la clase que le pertenece por edad, pues entonces que hace un niño que debería estar a lo mejor en 4º de la ESO y está en primero...no, que debería de estar en primero de la ESO y está en 4º por edad, y entonces ese niño no sabe a lo mejor ni sumar ni restar y a lo mejor incluso ni leer siquiera, entonces sirve de ridículo para sus propios compañeros, para él evidentemente, de retraso para la clase entera y para que se vuelva loca la profesora o el profesor.

E1= Entonces dices que aquí por ejemplo, si aquí en la zona Norte pues hay gitanos, clases desfavorecidas...

E2=...claro, claro, totalmente.

E1=...porque los payos que viven aquí, muchos, pues son de clase desfavorecida, aunque hay también digamos clase media, pero que también hay...

E2=...vamos a llamarla trabajadora.

E1=...trabajadora exactamente, y también está pues la inmigración mayoritariamente marroquí y rumanos ¿Hay algún colectivo de inmigrantes especialmente problemático, que vosotros tengáis conocimiento aquí en el centro?

E2= en el centro no hombre, pero si que sabemos que hay un colectivo que es muy problemático, pero nosotros conocimiento de que en el centro sea problemático no, porque no hay nada más que un niño y no sabemos si es proble... ni lo conocemos, es que ni lo conocemos, si que hemos llamado a los padres y los padres para la siguiente reunión que están dispuestos a venir, pero en la zona el colectivo problemático que hay es el colectivo rumano.

E4= sí, el rumano es el más problemático en todos los sentidos

E1= ¿Porqué... en cuestión de violencia?

E4= sí, sobre todo en violencia.

E1= ¿Tenéis algún conocimiento de que aquí...no el rumano, porque se que nada más hay un chico...aquí ha habido algún acto de violencia...

E2= ¿en el centro?

E1= en el centro

E2= ¿de rumanos?

E1= no.

E2= ¿de inmigrantes?

E1= o de entre chavales, ¿habéis tenido conocimiento..

E2= las típicas peleas de las alumnas y los alumnos...no, no, no es un centro problemático, es el nombre del centro el que aparenta de que como está en la zona norte... ¡juy, que susto!, pero no, no, es un centro... vamos, yo llevo aquí...

E3= las típicas peleas de la edad de los niños.

E2= las peleas entre niños y niñas, que me has mirado, que no me has mirado, que es mi novia...

E1= eso si demuestra que el profesorado está haciendo una buena labor

E2=funciona perfectamente, pero perfectamente

E1= Si tuvierais que elegir, honestamente, alguna nacionalidad, que tuvierais la potestad por parte de la administración que dijera ¿qué nacionalidad extranjera no me importaría que estuviese en un centro donde estuvieran mis hijos, que no veo ese tipo de dificultades que vosotros veáis, si esa gente... si estos inmigrantes estuvieran con mis hijos? ¿te da un poco igual que vengan iberoamericanos...

E3=... la verdad es que a nosotros nos da igual

E1= ¿Hay alguna nacionalidad que por sus circunstancias culturales como habéis estado comentando, o el idioma, realmente veáis que es una... no porque sean ellos, si no porque perjudican al sistema educativo del centro y los niños se ven perjudicados?

E3= la verdad es que la mayor parte de los padres hemos educado a nuestros niños para que se junten... se adapten a todo tipo de niños, porque son niños igual que ellos, pero si es que son niños, pero si que es verdad que el más rechazo es, pues por oída, porque dicen “los rumanos que son los más malos, que no se que”, por oída...

E2= el marroquí también tiene mala fama

E3= pero por fama, pero no porque nosotros a nuestros niños los inculcamos a que se junten con todo tipo de niños.

E2= De hecho cuando los tenemos aquí es por algo, porque no tenemos ese pensamiento de rechazo hacia los inmigrantes, tenemos opción de mandarlo a otro instituto y sin embargo los tenemos aquí.

E1= no se adscriben entonces porque viváis... necesariamente no están aquí vuestros hijos por la zona?

E2= por zona pertenecen

E1=...pero tenéis la posibilidad de...

E2= sí claro, por trabajo, por acercamiento, por familia y todo, teníamos oportunidad de inscribirlo en otro centro y no lo hemos hecho porque se supone que...

E3=...que confiamos en el centro

E2= sí, conocemos al profesorado, a la directiva...

E3= lo que no quita que en realidad que tengamos esos problemas y que en realidad nosotros vemos que se está masificando aquellos grupos y nuestros niños van a ser los mínimos, pues la verdad es que nos preocupa ese tema, las cosas como son.

E1= es decir, que los que vivimos en zonas periféricas, es decir, en la zona obrera por denominarla de un modo que todos conocemos, de algún modo como ahí la gente que viene en una patera no se va a ir a vivir a la Gran Vía, pues se viene a la Chana, al Zaidín, al Albaycín...

Todas asienten al unísono

E1=..o a la periferia de la ciudad. ¿Nos vemos más perjudicados por vivir en esta zona los padres que vivimos en esta zona?

Todas asienten al unísono

E1= ¿Sería una buena disposición por parte de la administración que de algún modo compensara esa situación?

E3= sí, por supuesto.

Todas asienten al unísono

E2= Debería de plantearse, a ver si este fuera el momento de ello (sonrisas). Porque si que es cierto que si te vas a por ejemplo... aquí está Juan XXIII y Juan XXIII no tiene el número de alumnos inmigrantes que nosotros tenemos, porque siendo un colegio concertado, que no es privado, que podrían elegir a los... ¿Por qué?, porque ahí está la clara y evidente trampa que hacen a la hora de escoger al alumnado.

E1= El otro día que estuve aquí, coincidió el día de la cruz y se hizo una pequeña fiesta del día de la cruz, porque era un grupo de alumnos que se iba de viaje de estudios. Resulta de que no he encontrado ni a un inmigrante, ni a uno, marroquí que haya asistido a esa fiesta ¿Qué pensáis vosotras?.

E= Muy mal, muy mal (Todas asienten)

E3= Nosotras ya te hemos dicho que nosotras no pudimos asistir porque estábamos trabajando y no pudimos asistir, nos parece fatal, porque nos creemos que tienen los mismos derechos, pero ahora ya lo que haga cada uno particularmente no nos podemos meter.

E4= Ellos son los que no se quieren implicar en nuestras fiestas y en nuestra cultura, quizás y eso a ellos a lo mejor no les... eso de adorar a lo mejor una cruz o ponerle flores, eso lo verán ellos como que no es para...

E2= Aparte que nosotros tenemos un taller, hemos solicitado un taller que va a ser de... que vamos a atender a las diferentes culturas que hay en el centro, tanto gastronómicamente como culturalmente y ¿cuál es nuestra visión?, pues integrar a los alumnos y a las alumnas en un mismo... que están en un centro, pues entonces que todos conozcan las culturas de sus compañeros y compañeras y la gastronomía de cada uno de sus compañeros y compañeras, y ellos no, como que no se integran de esta manera, que es verdad... que es cierto que ellos no beben, pues si que no, pero si es que aquí no había bebida alcohólica o sea que es que no era un motivo para que no se acercaran. El hecho de que fuera a lo mejor una fiesta pagana o como se diga, pues no tenía tampoco porqué, porque lo que se sacara de beneficio era para un viaje de estudios, un viaje de estudios que era para toda la clase, incluidos ellos mismos, entonces son ellos los que no tienden a... a intentar integrarse.

E1= Sin querer personalizar, porque no lo voy a hacer después, os lo digo sinceramente, ¿vuestro hijo su mejor amigo es un inmigrante y va a casa, a vuestra casa a hacer los deberes o merienda en casa alguna vez, sinceramente?

E6= No, a mi casa todavía no ha ido ninguno

E3= No, pero mi hija ha tenido amigos tanto árabes como... bueno amigos, compañeros árabes y gitanos y a mí no me ha importado.

E1= ¿Han ido a tu casa?

E3= No hay ido, pero es porque ella ha escogido un grupo de amigos que no ha coincidido que sea ninguno extranjero, pero que sí que...

E1= ¿y amigas del instituto que vayan a casa que sean españolas? ¿van?

E3= Amigas, sí, es que el grupo es que son españoles todos, los amigos más íntimos.

E1= Los más amigos... que todos hemos tenido algún amigo, alguna amiga que después... que va a hacer las tareas con ellos.

E3= Todos son españoles, pero que vamos que...

E4= No, mi hijo si tuvo uno marroquí y se llevaba muy bien con él, estuvo en la casa jugando con el ordenador varias veces, no hubo ningún problema.

E2= Si yo, mi hijo tiene un amigo íntimo, íntimo, íntimo que también es marroquí y eso que mi hijo con los marroquí no, no...como que no tiene muy buena... y uno de sus grandes amigos es marroquí, fue de viaje de estudios con él a Italia, total que vivió experiencias con él maravillosas, no ha estado en mi casa, pero por ejemplo dos amigas de la niñas que sí son las dos marroquíes, una ha estado en la casa dos veces hasta que la casaron muy pronto con 15 o 16 años... la casaron pronto y entonces pues no, ha ido un par de veces y hay otra que de vez en cuando, porque trabajan juntas en un voluntariado y de vez en cuando si sube a la casa... pero que no es una amistad así muy grande..mi hijo si, pero mi hija.

E3= Pero por coincidencia, porque nosotros hemos educado a los hijos como para eso, como para que se integren con cualquier persona, sea de la nacionalidad que sea.

E5= El mío tiene una amiga pero que no viene a casa, la ha invitado a cumpleaños pero no ha querido venir

E1=No va por las circunstancias que sean, culturales, o tal vez por temor de vivir en un país extranjero o sabe Dios, ¿no?

E5= No, yo creo que es por la cultura de ellos.

E1= Otra pregunta así un poco personal, si me queréis contestar, si tuvierais poder de decisión ¿preferirías que no hubiesen inmigrantes en este instituto? Directamente, porque dijerais pues bueno que vengan a España, que vengan a mi zona, que vengan donde quieran, pero yo si pudiera preferiría que no estuvieran aquí, porque...

E3= No, yo creo que es beneficioso mientras no perjudique a los demás (Todas asienten)

E1= Siempre y cuando en las aulas estas que hemos estado hablando, de algún modo hasta que se pusieran al nivel curricular

E2= Sí, claro, como mínimo de idioma, eso como mínimo

Hablan todas a la vez

E6= Un par de meses con que estén ellos

E2= Yo creo que con un mes tienen suficiente

E3= Yo creo que incluso es beneficioso para nuestros hijos y para nosotros

E6= Claro van aprendiendo culturas

E1= Pero no se si sabéis, pero que a la vez que van ellos cursando su curso normal... reglado, es decir, primero, segundo, tercero, a la vez está dando con la ATAL, con la profesoras de ATAL, está dando también el que no tiene competencias lingüísticas necesarias o suficientes, perdón, para seguir el curso les van dando a la vez..

E3= Sí, pero que aún así

E1= Aún así tienen un déficit

E2= No, un déficit no, pero es que hay niños no que saben hablar nada español, nada, nada, o sea que están así los chiquillos pues porque no saben nada.

E3= En dos o tres curso, cuando ya se vayan los nuestros (risas) a lo mejor van a haber aprendido algo (risas).

E1= Voy a hacer un poco de abogado del diablo, también he visto, he entrevistado a alumnos españoles que prácticamente no sabían hablar bien español

E2= Lo hemos dicho, lo hemos dicho antes, lo he comentado yo antes. Que estamos en una zona totalmente...

E3=... desfavorecida

E2=... en todo, en todo, es... bueno hay una gran mayoría de familias trabajadoras, pero la minoría que hay sobre todo de gitanos no, de gitanos y gitanas, pues los niños tienen un nivel... tienen un absentismo tan grande, tan grande, que bueno, cuando vienen los niños al centro es porque los traen muchas veces las trabajadoras sociales, es que se los recogen de las casas y los traen aquí, la mitad de las veces los niños llegan a la puerta y de la puerta se van, entonces... que no es solamente por inmigrantes, hay niños que no saben ni leer ni escribir, a lo mejor están en tercero o en cuarto y son de aquí y son además de la zona.

E1= No me refería ni a un gitano ni a una gitana, me estaba refiriendo a un payo

E2= Pero no tenemos ese conocimiento, perdona, pero que no lo tenemos lo que sí sabemos es que nos cuesta, que con la cosa de los móviles...

E3= Pero ahí está la demostración de que son bajos niveles, ahí está la demostración de que el nivel está bajando un montón

E2= Que lo que si nos cuesta es que tienen muchísimas faltas de ortografía, no se saben expresar correctamente porque las nuevas tecnologías han hecho que los móviles sea lo que prime y que los mensajes para que te cueste más barato, para que te quepa todo en un mensaje, pues se comen 18 palabras y antes de poner la "v", como la "b" va antes, pues plantan la "b", y aquí después ya no saben si es con "b" con "v"... y ya no sabemos...

E1= Eso no es algo concreto que ocurra en este barrio, eso es a nivel general. Que en este barrio puede ocurrir que al ser clases más desfavorecidas en cuanto a que no tienen el capital económico suficiente, pues su entorno de amistades pues no sea el más propicio se puede decir para que tengan... Entonces solamente con un compromiso fuerte de padres como es vuestro caso por ejemplo, pues pueden optar como aquí la

compañera, pueden optar a tener esas ambiciones de seguir estudiando, de seguir cultivándose, etc. entonces la cuestión es, ¿la administración pone los recursos suficientes para que estas situaciones de desequilibrio no lleguen?

E2= No, no los pone porque de hecho te he comentado antes que porqué se pasan a esos alumnos a esas alumnas de clases si no están preparados.

E3= Hay que cambiar otra vez el sistema

E2= Sí no están preparados ¿porqué pasan?, si están en un 3º de la ESO y no saben prácticamente ni leer ni escribir como has comentado tú ahora mismo, ¿quién tiene la culpa de eso?. Lo tiene en un principio por supuesto los padres y las madres que no están encima de esos hijos y de esas hijas para que lleven el ritmo de un niño o una niña normal, entre comillas. Segundo, esos profesores y esas profesoras que están viendo que esos alumnos y esas alumnas que no tienen el nivel pues habrá que sacarlos en algún momento dado, pues yo que sé pues a lo mejor es mucho más importante que aprenda a leer y a escribir correctamente antes de que esté aprendiendo un segundo idioma por ejemplo, o que esté dando filosofía o dibujo técnico por ejemplo, a lo mejor eso es en cursos más altos, pero que suele pasar, pues sácalo de esa clase y llévalo a un refuerzo de lenguas o de matemáticas, o de lo que se...

E1= Pero estáis juzgando el sistema educativo que tenemos ahora a razón de nivel, pero aún pasando los alumnos de algún modo como antes estabais diciendo, de algún modo por decreto, porque sí, porque pasan porque tienen la edad, el fracaso escolar en España es el más alto de Europa. Entonces si volvemos a ser más duro, mas inflexible en cuanto al paso de curso, puede pasar que se nos dispare todavía mucho más podría ser perjudicial ¿no?. Los que pasaran sería muy bueno, pero los que se quedaran serían muchos más y sería ya un poco ya...

E2= Pero a lo mejor sería dando otra clase de incentivos, ¿no?. Porque yo no entiendo porqué se les da ahora a... por ejemplo a... yo no lo tengo muy claro, pero creo que voy a hablar algo cierto, de estos niños y niñas con 15, 16 años que se les da un sueldo por asistir a clases mensualmente

E1= No ha empezado todavía, pero sí va a empezar

E2= pero sí, va a empezar ¿no?. Me parece estupendamente, porque en vez de que estén en su casa, están allí, están cobrando un sueldo. Pero a lo mejor no es el... yo que se... lo que se debería de hacer con ese dinero... no es el empleo justo de ese dinero, que deberían de buscar otra...

E3=...otra motivación.

E2=... no hay cabezas pensantes dónde puede ir ese dinero y que se le haga llegar a los alumnos de otra manera, al alumnado de otra manera. Esos niños recogen el... que eran cien mil pesetas, 600 euros me parece que eran... pues claro se apuntan, luego no dan ni la clase.

E3= Y no vamos a tener profesionales el día de mañana, pensamos que no vamos a tener profesionales

E2= Van a recoger sus 600 euros mensuales y no van a ir a clases, porque no van a ir a clases... porque lo sabemos, porque trabajamos con asociaciones de voluntariado y sabemos que luego no van a ir, van por el título, cuando es título lo que dan, obligatoriamente porque se les exige.. y van por el título y que no están yendo siquiera ni a las clases y sabemos perfectamente. Luego a esos niños se les está titulando, se les está titulando, entonces ¿que es lo que falla?, ¿la administración?, pues la administración es la que habrá que primar o habrá que estudiar como para ver porqué se les está dando esos títulos a esas niñas y a esos niños cuando no están preparados para obtener ese título, cuando aquí se les está exigiendo todo.

E1= Estamos en el apartado de ¿ven algunas soluciones?. Ella ya me ha contestado, ¿veis algunas soluciones a todo este problema... que un poco he visto que el problema de la inmigración está muy concretizado en el sentido de que aportan en el nivel de la clase lo que hacen es bajarlo de algún modo, aunque tampoco cargamos las cifras sobre ellos porque también hay que tener una consideración de que hay alumnado dentro de la zona donde estamos que efectivamente provoca esa situación, no solamente, entre comillas, es culpa del bajo currículum escolar que puedan traer los inmigrantes si no

también es la zona propicia esa? ¿Veis algún tipo de soluciones aparte de que la administración se pueda mostrar más eficiente en poner más recursos y a la vez dividir un poco a los inmigrantes... y a ese tipo de alumnado que está por debajo del nivel exigible en diferentes centros? ¿Tenéis otros tipos de propuestas?

E2= Yo es que creo que no es solamente ese el problema, no es el motivo solamente el que estemos en un barrio desfavorecido, porque por ejemplo el Parque Nueva Granada,... yo es que aquí ya es que hablo, hablo directamente...el Parque Nueva Granada, es un barrio que entre comillas es un barrio de nivel alto ¿no?, familias trabajadoras, pero es un...

E1=... de más nivel de la zona.

E2=... de la zona, exactamente. El colegio de Parque Nueva Granada se supone que es un colegio maravilloso, precioso, donde los alumnos son inmejorables y los padres igual. Los alumnos cuando llegan aquí, en Inglés llevan un nivel cero porque no se le puede poner un -4, porque o si no se les pondría un -4, un nivel cero! y se supone que han estado dando Inglés en preescolar y los seis años de primaria, entonces cómo es posible que cuando lleguen aquí... esos niños lleven un nivel cero, entonces ¿qué falla?, ¿la administración no se da cuenta de que lo que está fallando no es el alumnado?, que es el profesorado. Vamos digo luego que se les debe llevar un seguimiento a los profesores, o yo porque he alcanzado ya unas oposiciones, he aprobado unas oposiciones, yo ya tengo un sueldo de por vida... ¿cómo va a ser eso?, se supone que yo tengo que tener unos rendimientos y si mis rendimientos en los estudios que se hacen a lo largo del año, los alumnos vienen aquí con un nivel cero o vamos a ver quién tiene la culpa

E3= O de una clase que hay 40 niños y suspenden en esa materia, en una materia específica suspenden 37 o 38, ¿quién falla? ¿Los alumnos? Pueden fallar algunos, pero lo normal es que sea el profesorado.

E4= Los profesores se rigen por la administración, porque tienen sus libros ya puestos por la administración.

E2= Yo creo que la administración debería de tener también un poquito de cuentas, de seguimiento a los profesores y si desde aquí nosotros hemos denunciado como Asociación de Padres y Madres, hemos denunciado que por ejemplo el nivel que vienen de Inglés de este colegio... la base es cero con respecto a otros colegios por ejemplo y nosotros lo hemos denunciado en Consejo Escolar, cómo es posible que si se supone que de Consejo Escolar pasa a la administración, cómo la administración no ha dicho aquí falla algo, vamos a ver quién tiene que denunciar el Instituto o los padres y madres han tenido que denunciar que el colegio no ponga los recursos suficientes, porque tenemos herramientas suficientes como para que esto se arregle, puesto que nosotros ya lo hemos denunciado públicamente, ¿porqué no se ha arreglado?, pues como eso todo, como eso todo.

Anexo XV.

**PRIMERA MATRIZ DE ANÁLISIS:
DISCURSOS DE LOS ENTREVISTADOS**

7.2.1 Primera Matriz de Análisis: Discursos de los entrevistados

7.2.1.1 Primera Categoría: Conceptos Universales

Primera Matriz de Análisis: Separación de los discursos en las dimensiones anteriormente definidas: Debido al tamaño de las matrices (recordar de que son 18 entrevistas), será presentada con cada categoría en varias páginas. Además, en dos tablas, cada una de ellas con 9 informantes (tabla 1) y, 15 informantes (tabla 2), para facilitar su lectura.

Primera Categoría: Conceptos Universales (1)

<u>DIMENSIONES</u>	Profesor; Jefe de estudios	Profesora; aula compensatoria	Profesor; aula compensatoria	Profesora	Informante-clave; Profesora ATAL	Informante-clave; Profesor ATAL	Alumna-inmigrante; FÁTIMA	Alumna-inmigrante; NADIA	Alumna-inmigrante; ALÍ
<i>Educación</i>	la situación grave o mas problemática que presenta no son por los planes de estudios si no por parte, de la familia del alumnado se ha perdido un poco pues el interés por el esfuerzo,(...) el fallo del niños tiene detrás una familia que no empuja lo suficiente a ese niño	Como los centros no busquen soluciones para atender a esa diversidad tan grande que tenemos, es muy difícil que todos los niños puedan avanzar. (* Cuaderno de Campo: durante las muchas sesiones que estuve en las clases de aulas de compensatoria advertí, que la buena voluntad de los profesores no es suficiente, los alumnos no atiende las explicaciones de la profesora y, las	Está enfocado mal, porque no hay suficiente dinero (...) El alumnado tiene la posibilidad, la obligación; mejor, de estar hasta los 16 años (...) Ahora mismo con los programas de formación profesional habrá una salida mejor, pero en fin, ahora mismo lo que hace falta es más dinero, más medidas compensatorias y tener en cuenta que todos los niños no tienen las mismas	A ver yo pienso que desde que entró la LOGCE hay fallos que son básicos y creo que cada vez que se están modificando alguna normativa o alguna orden, en realidad es solamente maquillar una situación que desde la base está funcionando mal. ¿Por qué? el mismo sistema se está contradiciendo si por una parte lo que intentamos es que el alumnado llegue a unos estudios con una	Bueno mira francamente, lo que hemos dicho siempre es que la ley de educación a lo mejor no esta tan mal en la forma y si esta tan mal en la financiación, entonces quizás lo que es el espíritu de la ley no sea tan malo pero si en lo que es la ordenación de los recursos por ejemplo ¿no?, por que... y algunas veces...bueno que esos recursos no estén suficientemente bien aprovechados ¿no?	En general desde 1996 hacia acá se ha progresado a partir de la implantación de la LOGSE. Ha habido demasiados cambios y eso pues, evidentemente, va en detrimento de la tan buscada calidad de la enseñanza, de la educación en general	¿Y allí te gustaba más la escuela que aquí o no? no, son iguales, me gusta aquí y allá(...) Y allí por ejemplo vamos a suponer que te mandaran una redacción para el jueves, y no la llevabas ¿ que pasaba el niño que no la llevaba? Que te pegan (...) que te pegan		¿Y te gustaba allí la escuela? si

[Sigue en la página siguiente](#)

		<p>atenciones se vuelven particulares mientras el resto del alumnado hablan y se tiran cosas entre ellos...etc.</p>	<p>capacidades y que cada vez hay más diversidad dentro de las aulas;</p> <p>y eso es un problema que se soluciona con más presupuesto y con la implicación de la familia</p>	<p>edad un poco más alta(.....)</p> <p>Lo que no tiene mucho sentido es que no haya incentivos para estimular al alumno a que termine el graduado con 16 años.</p> <p>¿Porqué no hay estímulos?</p> <p>pues porque ellos están viendo que no hay ningún sentido de la justicia, si van suspendiendo y aún así van pasando de curso qué sentido tiene seguir estudiando, si no están nada motivados, creo que ahí falla el hecho de que no se pueda repetir un número indeterminado de cursos, si no que ya una vez que ya hayas repetido un curso pasa automáticamente, no se está premiando de</p>			<p>¿Con una regla?</p> <p>con una regla si</p>		
--	--	---	---	---	--	--	--	--	--

Sigue en la página siguiente

				ninguna manera ni el esfuerzo, ni el trabajo, ni el interés, ni la constancia,					
<i>Lenguaje</i>	<p>Hombre a nivel de la relación con ellos, ha habido, hay problemas, (...) ha habido problemas digamos entre los niños marroquíes y los niños españoles (.....)</p> <p>los problemas vienen cuando sobre todo los chicos marroquíes, son muy propensos a usar su lengua e incluso cuando están en grupillos con otros niños</p> <p>(*) Cuaderno de Campo: una vez apagada la grabadora “ los moros y rumanos son los peores, faltan mucho y están aquí por obligación”</p>	<p>Aquí tenemos una persona en el A.T.A.L., una mujer, que viene sólo seis horas, y tiene alumnado de dos grupos: uno que es el nivel 0, para alumnos que acaban de llegar a España y no entienden nada el castellano y los que si tienen un nivel de castellano, que entienden algo pero no son capaces de seguir las clases académicamente, incluso no suelen comprender las lecturas sencillas.</p>	<p>Es más nosotros tenemos casi prohibido que hablen árabe; no porque no queremos que hablen árabe (...)</p> <p>(*) Cuaderno de Campo: de manera autoritaria el profesor advierte a dos alumnas marroquíes que si siguen hablando en árabe serán expulsadas</p>	<p>¿Tú no te has notado por ejemplo que en sus nombres, que a lo mejor son difíciles, les gusta que tú les pronuncies bien su nombre?</p> <p>Claro, claro. Y el caso es que al respecto uno de los conserjes (...) me comentó que en otro centro en el que estuvo, se daban a los tutores, (...) para dar unas pequeñas clases de pronunciación elemental, pues de algunas palabras, por lo menos los nombres propios para que todos intentaran pronunciarlo bien,</p> <p>y a mi la verdad es que me pareció muy buena idea y dije que lo iba a proponer en el departamento de orientación. Yo</p>	<p>Por supuesto, por supuestísimo que si, mira por ejemplo mi experiencia los rusos y rusas en general, son gente que cogen el idioma con mucha facilidad, (...) en fin, todos los países del Este ¿no?</p> <p>este año tengo un chico en Maracena que es ucraniano que es maravilloso por que a la altura de curso que estamos es que entiende ya giros del idioma entiende dobles sentidos de las palabras, es maravilloso(...)</p> <p>los rumanos digamos están en la misma esfera, luego yo pondría a los marroquíes, los marroquíes tienen mucha facilidad también para...marroquíes</p>	<p>Nosotros en la ATAL trabajamos con alumnos inmigrantes que tienen problemas de comunicación en español, se presupone entre comillas que los alumnos de América Latina y de habla hispana no tienen problemas de comunicación en español (.....)</p> <p>Sí tenemos unos niveles establecidos de 0 a 3 que van en paralelo a los niveles del marco común europeo de referencia (...)</p> <p>Nosotros establecemos una evaluación</p>	<p>pues me sentía un poco diferente a la demás gente no sabía como expresarme para hablar y todo eso pero al fin y al cabo cuando empecé a leer y todo esto pues empecé a comprender a la gente y hablar bien y hice muchos amigos y todo eso</p>	<p>Yo no sabía nada de español, sabía árabe ya (...)</p> <p>Es muy difícil el español (...)</p>	<p>Y algunos profesores que os llamen la atención por que habláis en árabe entre vosotros que os parece? ¿Que te parece eso? ¿eso esta bien o...? ¿Te gustaría que te dejaran hablar árabe?</p> <p>(...)dejar hablar en árabe, me gustaría</p>

Sigue en la página siguiente

				particularmente si me molesto por intentar pronunciarlo	y árabes en general por que también aquí tuvimos un Sirio, que el Sirio a mitad del curso vamos se integro, yo ya deje de atenderlo le di el "alta"	trimestral (...) si el niño ha alcanzado ya los niveles suficientes para incorporarse a su clase de manera completa, se le da un "alta".			
<i>Violencia</i>	digamos que los alumnos que tienen problemas de disciplina no son muchos, pero esos que tienen problemas de disciplina son muy reincidentes	Con lo que respecta a la violencia, es verdad que son agresivos (...) pero los niños de hoy son agresivos porque se relacionan con agresividad (...) si es verdad que existe el roce físico (codazo, manotazo...)	Bueno, algunas cosas hay. Algún comentario feo, algún vete a tu país, pero en fin (...) Si tienen comportamientos xenófobos, pero en fin te repito lo mismo que a los dos minutos son tan amigos.	Si, si, si, pero no por, exactamente, no creo que sea por diferencias de raza ni de clase sociales sino porque a lo mejor por educación, hay algunos que son un poco más... más sí, más violentos, pero no por tipo de (...) no se ningún tipo marginación, ni de rechazo, eso no, no lo hemos visto, nooo no lo he visto		Yo creo que si han tenido ese tipo de problemática han intentado mantener un perfil plano, no entrar en ese juego y de hecho yo, como profesor de ellos, salvo que haya habido algún tipo de (...) Les he recomendado (se refiere a los alumnos de su grupo) que se mantengan al margen y que si ocurre alguna cosa seria que lo comuniquen a su tutor, al orientador del centro, al Jefe de Estudios a			

						mí (...)			
						Pero yo no tengo recuerdo de un incidente serio de tipo xenófobo.			
<i>Familia</i>	<p>Una cantidad de niños que los ves que detrás no hay ningún padre ni una madre por lo que sea (...)</p> <p>con problemas legales, cárcel, hasta niños de la familia, que el padre o la madre se han separado y no se llevan bien y tal y la cosa es muy complicada a veces de...</p>	<p>Sí, yo he notado que los padres están comprometidos, aunque hay un motón de dificultades añadidas: familias que se vienen aquí pero el padre se vuelve a Marruecos, también que la madre se ha ido y se han quedado a cargo de unos vecinos o de los abuelos para que no falten a clase.</p>	<p>Los padres de los inmigrantes pues suelen venir. Lo que pasa es que muchas veces, pues cuando dice la alumna es que mi madre no habla español, mi padre tampoco, pues hay que darle las notas a él. Si su familia no habla español (...)</p>	<p>y ...¿no hay diferencia entre por ejemplo, para los padres chinos... por lo que tengo entendido... bueno aquí no tenemos a lo mejor ninguna de esas ideas, pero tenemos algunas diferencias en cuanto a culturas de que(...)</p> <p>Bueno las madres magrebi tal vez sean menos propensas o tengan menos facilidad para aprender el idioma español y a lo mejor vienen menos o acuden menos a tu llamada de tutora?.</p>	<p>(Se refiere a las tutorías por parte del profesor de ATAL) no en general, a mi no me importaría tenerlas (...) los tutores, piensa que son ellos los que tienen que cumplir esas funciones y yo nos quiero pisarle el terreno a nadie, aunque a mi también me interesa hablar con los padres y que los padres me conozcan y que intervengo también en la educación de sus hijos, (...)</p> <p>Los profesores en general es como que yo estoy ahí pisando un terreno que no...</p>	<p>En la familia, cuando vuelven a casa se suelen comunicar en su lengua materna (...)</p> <p>En el contexto de amistades, si son niños pequeños y si tienen amigos españoles, andaluces pues me imagino que se comunicaran en español.</p> <p>Pero en cuanto entran en el ámbito familiar se comunican en la lengua materna (..) por mantener su cultura, porque los padres no dominan bien el español y entonces (...)</p> <p>como no se está haciendo en</p>	<p>Tengo la opinión de que hay que participar en las fiestas, (se refiere a las populares españolas y, las que organiza el colegio, incluidas las religiosas) (...)</p> <p>Estoy comprendiendo con mi madre que por ejemplo podemos nosotros las árabes para ayudar a otras personas que no tienen trabajo, (...)</p> <p>Estamos colaborando en un colegio en la que esta mi hermana pues en hacer fiestas y todo eso para recoger dinero para ayudar a los</p>		

						<p>paralelo, no se está llevando a cabo un paralelismo entre el aprendizaje del español de los padres y los niños, hay un desfase</p>	<p>inmigrantes que no tienen trabajo (.....)</p> <p>entonces me estoy haciendo a la idea decirle al maestro que si podemos también hacer una fiesta aquí en el colegio para recolectar más dinero para ayudar a la gente</p> <p>(*) Cuaderno de Campo: estando en su casa desarrolla todas las tareas “propias” que una educación patriarcal se le supone a la mujer, una vez cuando su padre salía de paseo se arrodillo para atarle los cordones de los Zapatos ¿Eres musulmán? Si</p>		
<i>Intolerancia</i>	alumnos con déficit	¿No llevas una dinámica común	La población marroquí, yo creo	Las marroquíes por ejemplo que se	Que niños que han sido pues alumnos	Sí, bueno los niños	¿A ti te han llamado la		

Sigue en la página siguiente

	<p>familiar,...) malos resultados en los estudios, alumnos que tienen adaptaciones curriculares y que están en apoyo y que están en situaciones compensatoria, ese tipo de alumnos es que el continuamente esta incidiendo en problemas de disciplina y que no hay manera de ...</p>	<p>para todos los niños? Con los míos no podría porque son muy diferentes y trabajan cada uno a su ritmo</p>	<p>que se adapta más de lo que parece, aunque al principio son más de juntarse entre ellos. Yo no creo que sea no querer integrarse, algunos quizás lo hagan, hay que ver la situación de alumnos que llegan aquí y de pronto; aquí se plantan; sin tener ni idea de la lengua, como algunos alumnos que se tiran las horas enteras mirando al profesor a los ojos y sin enterarse de nada, los cambias de clase, y es lógico que en los recreos se busquen entre ellos porque se sienten seguros</p>	<p>tapan mucho tienen un olor corporal más fuerte (...) Hay alumnos diríamos españoles que lo han comentado que huelen un poco fuerte y eso podría ser un comentario pues un poco...</p>	<p>buenos y brillantes en su país de origen y que vienen sus madres incluso muy preocupadas “oye es que resulta que mi niño o mi hija en mi país sacaba sobresalientes en todas las asignaturas ¿Qué pasa aquí? ¿Por qué no están sacando sobresalientes? Bueno pues por que todavía no han adquirido lo que es ese idioma básico para poder entender lo que es la terminología, pero ese alumno brillante a mitad de curso se ha podido integrar o si no al final de curso va a estar normal, normal como cualquiera...</p>	<p>marroquíes dependen. Los niños marroquíes... yo he tenido dos tipos de alumnos marroquíes: los alumnos que han llegado de manera no legal y que han estado en centros de acogida y los alumnos que han llegado de manera legal con su familia y que están viviendo con ella. Entonces cambia por completo. El alumno (...) no legal tiene otros intereses, otras motivaciones, viene por otros motivos y entonces su rendimiento a nivel general escolar y por tanto su aprendizaje de español es muy lento</p>	<p>atención alguna vez por que tu hayas con amigas Marroquíes hayas cambiado cuatro frases en árabe? no Pero una vez en las clases por ejemplo había unos juegos de gimnasia y los niños decían que estaban hablando árabe unos niños y viene el maestro y les dice que hable en español que aquí no se viene a hablar árabe (.....) y me sentí un poco (.....) yo que se inquieta (.....)por que no es nada malo que hablen en tu idioma, por ejemplo si tu vienes de, por ejemplo te vas a un lugar y tu hablas tu idioma es que nadie te va a decir que no</p>		
--	--	---	--	---	--	---	---	--	--

Sigue en la página siguiente

<i>Diversidad</i>	<p>Más fáciles de integrar pero los niveles siguen siendo muy bajos, (...) entro un chico de primero de bachillerato de ciencias que venia no se si de Venezuela, quiero decir que de Sudamericanos hay muy poquitos, pero los que vienen, vienen muy mal de nivel (...)</p> <p>casi como si fueran de estos países así árabes y rumanos</p>	<p>Actualmente todos los que trabajamos en compensatorias pertenecemos al departamento de orientación porque se supone que el departamento completo tiene que trabajar para sacar adelante a estos chicos y además si yo estuviera en otro departamento, mi compañero que es de Inglés estuviera en otro departamento y el otro compañero que es de Lengua estuviera en otro departamento sería más difícil la coordinación</p>	<p>Pues que seguramente los problemas se originan porque hay una mezcla muy grande (...)</p> <p>Si comparamos este instituto con otros institutos, como por ejemplo La Paz, que tiene alumnado muy marginal, aquí tenemos alumnado marginal, pero es una parte, pero como es una mezcla, (...)</p> <p>este es un instituto, que está en la zona en la que está, y que acoge a población del Parque Nueva Granada, con una problemática grande</p>	<p>Yo creo que pues dentro de la variedad que tenemos de alumnos de las distintas características pues gracias a los grupos de compensatoria, de apoyo, de ATAL pues se esta intentando trabajar con lo que está a nuestro alcance pues esa diversidad y creo que esta bastante bien planteado</p>	<p>y luego además, como hay integración en clase se puede dar el caso de que haya pues 6 o 7 que marchen que lleven su curriculum normal pero luego puede ser que haya un niño que tenga cualquier dificultad de aprendizaje, que haya 2 o 3 extranjeros que a lo mejor sea por otra razón que no sea una razón a lo mejor de tipo psíquico, en una clase se puede dar un amplio abanico de alumnos que tengan más o menos dificultades</p> <p>¿Cómo encajas tu eso con un solo profesor?</p> <p>Es difícil</p>	<p>Considero que es muy relativo. Pero si se mantiene la atención que se está llevando a cabo con estos alumnos tan diversa, muy variada, colectiva, de trabajo en equipo como se está haciendo, los resultados pueden ser positivos a medio plazo, a corto plazo no podemos tampoco esperar...</p> <p>dependerá de la capacidad también de los alumnos</p>			
<i>Aldea Global</i>	<p>No hay sistemas malos, yo en principio pienso que no hay sistemas malos, (...)</p> <p>yo pienso que a veces son los</p>		<p>¿Está implantado el plan de calidad?</p> <p>Hemos sido de los pocos que nos hemos acogido al plan</p>	<p>Creo que teniendo en cuenta la zona donde está ubicado este instituto, una zona marginal, la zona norte es complicado porque tiene muchos</p>	<p>Los marroquíes por ejemplo, no por ejemplo yo que estoy más cercano a ellos y puedo pronunciar sus nombres bien, a lo mejor a mí si me corrigen fijate (...)</p>		<p>algunos me tratan de igual a igual y algunos como extranjera</p>		

	individuos los que fallan en los sistemas y los que hacen los sistemas			alumnos de raza gitana e inmigrantes que eso en principio se supone que es un obstáculo	A lo mejor me puedo confundir Munia digo Muna y me dicen que no es Muna que es Munia?(..) a lo mejor a mi si me corrigen por la cercanía y por que yo he aprendido un poquito de árabe				
--	--	--	--	---	---	--	--	--	--

* Anotaciones del cuaderno de campo

Primera Categoría: Conceptos Universales (2)

<u>DIMENSIONES</u>	Alumna-inmigrante; ZORAIDA	Alumna-inmigrante; MÁRUA	Alumna-inmigrante; UMARA	Alumnas- autóctonas; MARÍA/SOLEDAD	Alumno-autóctono; MANUEL	Alumno-autóctono; PEPE	Madre/Hijo (mayor)-inmigrantes; SONIA/JORGE	Padre- inmigrante; MUSTAFA	Madres-autóctonos, ENTREVISTA GRUPAL
<i>Educación</i>	¿Te gusta la escuela aquí en España o te gusta más en Marruecos? no aquí más ¿Qué pasaba allí? que allí estudiábamos más horas, lo estudios eran más difícil			(* Cuaderno de Campo: Nos comentan las alumnas; “para que tanto ordenador si la mayoría de los profesores no saben usarlos, los maestros se limitan a que pase su hora y na más, sobre todo los más “viejos”(…) si es que los moros y los gitanos son los peores”			¿Tú prefieres que se eduquen aquí en España? Aquí ¿Que diferencias ves más notables aquí? allá por ejemplo el nivel es más bajo que aquí (...) si, aquí es mucho más alto el nivel	la diferencia es grande en verdad, pero al fin es una experiencia nueva y no van a perder nada, la diferencia hay aquí más libertad hasta que llega a un nivel que el alumno pierde el rumbo, pierde algo por mucha libertad, eso lo siento yo por que de verdad que no hay respeto entre el alumno y el señor profesor y allí si	Pues yo pienso que ha bajado muchísimo, (...) Yo recuerdo que antes en 5º de primaria, pues ya habíamos estudiado España entera, el mundo, yo me sabía todas las capitales de Sudamérica, (...) ahora los niños y las niñas están en 2º, en 3º y en 4º, y en 1º y en 2º de bachillerato (...) les dices a lo mejor que...

[Sigue en la página siguiente](#)

								<p>hay más respeto, más disciplina</p>	<p>ehhh...Lima (...) si, si.</p> <p>Yo, mi hijo tenía en el colegio una profesora que la han tenido algunas de vosotras también y hacía aprender a los niños con libros antiguos,(...) desde que está la LOGCE, (...) empezaron los niños en primaria y cuando empezaron era todo con papel, de este reciclable, era todo con pegatinas, entonces los niños no escribían... han hecho que los niños no sepan bien escribir, no sepan bien expresarse, no sepan... mmm, (...)</p> <p>Yo creo que se equivocaron con la LOGCE (...) yo pienso que los profesores no se mojan tanto como antes (...) Porque se lo dan todo muy</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Sigue en la página siguiente

									mamado. Se lo explican todo, es que a veces se los dicen hasta las preguntas de los exámenes, yo pienso eso, se lo dan todo muy fácil
<i>Lenguaje</i>	¿ya sabías algo de español cuando llegaste? No (...)	lo que me extraño es el idioma (...) Maria Teresa (se refiere a la profesora de ATAL) ¿os ha dado clase en un aula especial? Y ¿Cuánto tiempo te has tirado allí en esa aula? dos años	No, me dieron unos libros para aprender español (...) ¿Con Maria Teresa? (se refiere a la profesora de ATAL) No.				Pues que hay que aprender el idioma es una ventaja aprender el español por que en el mundo es uno de los más difíciles de aprender, el español, (...) ¿que te parece que a los marroquíes les prohíban a los profesores hablar entre ellos en árabe aquí en el instituto? Que le prohíban en realidad lo veo mal pero (...) no puede venir otro (...) como le explico (...) que hable ese idioma entonces nosotros no podemos hablar ese idioma, más fácil entienden ellos de nosotros que	¿Sabéis toda la familia, todos los miembros de la familia sabéis español? Están aprendiendo por que llegaron de Jordania en Septiembre sin ninguna palabra de español (...) ¿Y que lengua usáis en tu casa? el árabe, a veces palabras en español con lo niños para animarlos un poquito pero en general hablamos el árabe	(...) se está perjudicando a nuestros niños y nuestras niñas el hecho de que tengan un compañero o dos compañeros al lado que no saben hablar el castellano La administración lo primero que tiene que hacer es enseñar a estos niños, que los niños y las niñas aprendan un idioma en menos de un mes, pues en vez de meterlos directamente en las clases para no tenerlos excluidos (...) en una clase especial donde se les enseñe el idioma, castellano o el francés o el inglés, en donde estén... en este

Sigue en la página siguiente

							nosotros de ellos ¿entiendes?		caso estamos en España, pues el castellano (...) ahora están preparados para atender a un profesor a una profesora para saber lo que está explicando y les costará mas o menos trabajo, pero lo va a entender y en su parte ya está,
<i>Violencia</i>				<p>Me ha hablado que aquí hay muchas peleas (.....)</p> <p>Sí, pero eso es porque ellos quieren porque si tú no te metes con nadie</p> <p>(*) Cuaderno de Campo: A través de estas alumnas advertimos como en el patio del colegio durante la media hora del recreo cada “grupo étnico” se distribuye el ámbito geográfico y la poca disposición de que otros compañeros compartan sus juegos y conversaciones</p>			<p>¿Al Profe, se respeta más al profesor?</p> <p>eso en tiempo atrás ocurrió un problema aquí, un alumno le dio un bofetón a un profesor</p>	<p>¿Conoces algún acto violento aquí en este instituto, alguna pelea con niños?</p> <p>me comentan algunas veces que se pelean entre ellos pero mi niña como no se mete en nada</p>	<p>Pero si que sabemos que hay un colectivo que es muy problemático, (...) es el colectivo rumano (....)</p> <p>la verdad es que la mayor parte de los padres hemos educado a nuestros niños para que se junten... se adapten a todo tipo de niños, porque son niños igual que ellos, pero si es que son niños, pero si que es verdad que el más rechazo es, pues por oída, porque dicen</p>

									“los rumanos que son los más malos, que no se que”
<i>Familia</i>					¿Te ayudan tus padres con los deberes en casa? ¿Tu madre o tu padre? Mi madre, porque mi padre trabaja.	¿Y vienen a las reuniones de padres? Sí (...) ¿y quién viene más tu madre o tu padre? Mi madre	¿a cuantas tutorías has asistido para preguntar como va tu hijo y demás? a dos	¿A cuantas tutorías...asistes tú siempre a las tutorías por que tu mujer no sabe bien español, asistes a las tutorías de los niños? sí, normalmente sí(...) 5 o 6 o 7 o una cosa así	¿Hay padres y madres inmigrantes dentro de la asociación? (se refiere a la asociación AMPA) Asociados sí, a las reuniones no vienen (...) ¿Tenía una pregunta, pero es obvio que ningún padre ni madre inmigrante ha sido nunca presidente del AMPA? Noo (risas)... que va, que va, que va.
<i>Intolerancia</i>	¿es habitual que el profesor os diga que no habléis en árabe? Si (...) y eso ¿tu como lo ves? normal	Esto que los profes aquí...no os dejan hablar en árabe ¿eso te molesta? es una falta de educación	Y cuando hiciste amigos, ¿tus mejores amigos que son marroquíes o españoles? En mi clase, mis amigas son de Marruecos.	¿Te parece que hay algún tipo de rechazo a alguna nacionalidad que hay aquí? ¿Qué los marroquíes por ejemplo les gusta a la gente menos porque son marroquíes, o los rumanos o los gitanos...? En general puede que sí, que haya gente que los rechace (...) ¿Marroquíes	Entonces no te molesta que hablen entre ellos en árabe... ¿Tú como los llamas a ellos, moros? No,(...) pero si están hablando de algo de algo y no se lo que es, pues me molesta		¿ y tu crees que por haber sido tus dos hijos que están ahora cursando, has tenido la sensación de que han sido tratados por el color de la piel o por la forma de hablar, así que dices tu que habláis mal y tal, han sido tratado de algún modo no	¿van algunos compañeros a hacer los deberes allí a casa? no (...)	(...) sí, porque donde está mi hija hay más gente inmigrante que niñas como ellas (...) Y entonces qué es lo que pasa, pues que yo pienso que al haber tanto inmigrante en esa clase, creo yo que perjudica a las demás niñas,

Sigue en la página siguiente

				<p>concretamente más?</p> <p>Sí. (...)</p> <p>¿Pero porque hablan en su idioma?</p> <p>No, creo que sea por eso, por...yo que sé. Yo creo que unos quieren pelea, ellos también buscan</p>	<p>¿Y tú los llamas moros?</p> <p>Sí, a veces</p>		<p>como a un español?</p> <p>yo no me siento mal tampoco por que antes, o sea aquí una vez me dijo un señor que si yo no me avergonzaba de este color, ¿pero como me voy a avergonzar de este color?</p>		<p>porque su nivel no está (...)</p> <p>me da igual, habla tú si quieres, pero que yo sigo pensando que perjudica un montón que estén todos en la misma zona, claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, (...)</p> <p>es el sentir de muchos padres porque lo hemos hablado más de una vez, que nosotros nos tenemos que adaptar a ellos, cuando debería de ser al revés, ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura y a nuestras creencias y a nuestro..todo</p>
<i>Diversidad</i>					<p>Me he dado cuenta que hay muchas nacionalidades aquí en la escuela, ¿a ti te gusta que haya venido gente</p>	<p>¿Y tienes amigos de todas las nacionalidades? Es decir, ¿marroquíes, rumanos...?</p>	<p>a los estudiantes que tengan un bajo nivel que le pusieran en un aula aparte hasta que llegara a superar el nivel, que le permita</p>		<p>De los propios directivos de los centros, de que a mi no me interesa de que aquí haya inmigrantes y que no ofertan tantas plazas</p>

Sigue en la página siguiente

					de otros países? ¿Te parece bien?...	Sí, un poco	Sí, marroquíes, muchos amigos de muchos países.(...)	competir con otros alumnos o sea que tenga un signo de igualdad así marcharía mejor el sistema educativo o sea supongo yo		los directivos pues se tienen que aguantar y decir bueno si la administración me los manda, pues los tengo que escolarizar y no ha engañado... ha ofertado las plazas que realmente tiene libres y aquí es donde la administración los ha escolarizados y nos los estamos tragando. (...) se está viendo claramente de que no somos racistas, (...) pero es que si que se perjudica...
<i>Aldea Global</i>	(*) Cuaderno de Campo: estando en su casa su madre me comenta que los vecinos le gritan "iros a vuestro país moros de mierda". Ella enseguida dice; "son los gitanos"				¿Vas a casa de algún marroquí o rumano o jugar? ¿Has dio alguna vez a una casa de ellos?	No, nunca				(...) pero que no solamente para los inmigrantes, que tenemos nosotros (...) Vivimos en la zona norte, un barrio que es con una diferencia social grandísima de otros barrios (...) Que no es solamente los inmigrantes que te vienen aquí, por

									ejemplo, como dice ella... tienes los gitanos, que tienen un absentismo escolar grandísimo (...)
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

* Anotaciones del cuaderno de campo

7.2.1.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

Primera Matriz de Análisis: Separación de los discursos en las dimensiones anteriormente definidas: Debido al tamaño de las matrices (recordar de que son 18 entrevistas), será presentada con cada categoría en varias páginas. Además, en dos tablas, cada una de ellas con 9 informantes (tabla 1) y, 15 informantes (tabla 2), para facilitar su lectura.

Segunda Categoría: Superestructura Cultural (1)

<i>DIMENSIONES</i>	Profesor; Jefe de estudios	Profesora; aula compensatoria	Profesor; aula compensatoria	Profesora	Informante-clave; Profesor ATAL	Informante-clave; Profesora ATAL	Alumna-inmigrante; FÁTIMA	Alumna-inmigrante; NADIA	Alumna-inmigrante; ALÍ
<i>Logro Educativo</i>	un corte muy grande, la gente esta yéndose a los ciclos formativos y eso, no sólo por que a lo mejor les haga falta ponerse a trabajar y las familias no están para pagar carreras en este barrio, sino por que el nivel no les permite, se dan cuenta de que no les permite seguir un bachillerato	Los problemas que tenemos o los que más se detectan son algún niño o niña que no avanza por la poca iniciativa que tiene. Hay que tener en cuenta que tienen 12, 13 ó 14 años y muchos de los que llegan se encuentran completamente “fuera de lugar” y sino tienen ese desparpajo, una actitud abierta,	Ah, bueno cuando un alumno nuevo viene al instituto, se le aplica un plan de acogida que tiene unas tasas que se le aplican, ya se le informa al alumno de su vida en el centro y entra en un grupo clase de compensación educativa o en un grupo normal. ¿Qué es lo que se hace?	Exactamente, entonces ya no es mantenerlos es aguantarlos aquí, no que los niños no estén en la calle (...) los niños en la calle si quieren, están(...) Porque hay muchos niños absentistas, o que se saltan las clases, llamamos a las casas, para que se mueva asuntos sociales es muy complicado (...) sí es que eso	¿En el caso de alumnos inmigrantes? No. No para adscribirlos al curso, se hacen pruebas para valorar, en la medida de lo posible, su nivel de comunicación en español. Según los niveles para una referencia, para eso sí, para eso sí se hace. Lo hacemos los profesores de ATAL conjuntamente con el departamento de orientación. Es uno	flexibilizar en casos determinados por que depende, depende, concretamente un alumno del centro en donde tu me conociste, pues es un chico que por edad inmediatamente lo han ubicado en un segundo, sin saber nada más del niño, pues resulta que venía de Marruecos de un entorno social rural donde apenas	(*) Cuaderno de Campo: Fátima esta disgustada dice que los “maestros” le dicen “sois carne de cañón” y que se lo pregunta a su madre y no sabe lo que significa. Me pregunta a mi ¿Qué significa sois carne de cañón”		(*) Cuaderno de Campo: Hablando con el padre de Alí me comenta “estudiar es para ricos mi hijo tendrá que trabajar, en donde sea”

		extrovertidos, pues entonces les cuesta mucho más trabajo porque se relacionan menos y aunque sus compañeros estén pendientes de ellos y se presten a enseñarles palabras son muy callados	Pues,.. Los primeros días, incluso semanas, viendo como el niño está de nivel, se le determina cual es su nivel de competencia curricular, y partiendo de eso se le da un material especial. (..)Pero el alumnado inmigrante está en desventaja por el problema del idioma Nos encontramos casos de que el niño en un examen de lengua lo deja en blanco, pero se le da un examen de matemáticas y sabe hacer cosas.	tampoco se está evitando demasiado y creo que el efecto que está produciendo es precisamente el contrario es que los niños le cojan manía a los estudios, porque se ven obligados aquí hasta una edad que es demasiado amplia, entonces lo ven sin sentido. A lo mejor no tienen claro lo que quieren hacer en la vida, pero si quieren estudiar o si quieren trabajar ya, eso si lo tienen claro a los 14 años, (...) pero si quieren ser albañil o si quieren estudiar alguna carrera universitaria... eso más o menos si lo tienen claro.	de los mecanismos que se ponen en marcha en cuanto el alumno llega al centro	había asistido al colegio, donde el niño no había sido alfabetizado en su propio idioma, y entonces ese niño en concreto yo pienso que deberían haberlo tratado de ubicar en un curso más bajo(..)			
<i>Cultura del esfuerzo</i>	La familia del alumnado se ha perdido un poco pues el interés por el esfuerzo, el interés por motivar a los	La cultura del esfuerzo se está perdiendo con las nuevas juventudes. Creo que lo tienen todo tan al alcance de	La implicación de la familia. Si una familia no se implica un alumno no puede.	¿Porqué no hay estímulos? pues porque ellos están viendo que no hay ningún sentido de la justicia, si van	Yo percibo que el alumnado se mueve según los parámetros que le vamos revelando desde el mundo adulto y esos son los parámetros		no es que allí tienen otro sistema de enseñanza, no es igual que aquí allí si no te estudias		

	<p>niños, por empujarles y nos encontramos con muchos casos que el fallo del niño tiene detrás una familia que no empuja lo suficiente a ese niño, que se desentiende, no que se desentienda tampoco no es la palabra exacta pero que no esta sobre el niño (...)</p> <p>Yo me acuerdo que en mi época mi padre estaba sobre mí y me pedía cuentas, y me pedía rendimientos, no para castigarme sino para hacerme un (...) mi padre me iba a venir y me iba decir: bueno ¿como es? ¿Que ha pasado en lengua? Y ¿Qué ha pasado en esto y tal? (...)</p> <p>Y creo que en eso donde falla más la cosa.</p>	<p>la mano, que cuando se encuentran con un muro, no se plantean ni siquiera saltarlo. No tienen motivación, no lo intentan.</p> <p>Es cuestión de esfuerzo, todos hemos tenido algún muro, alguna asignatura difícil de aprobar, algún profesor "hueso", asignaturas que no te gustaban o que no les veías ninguna utilidad, pero tenías claro que era parte de tu camino y de tu formación, pero ahora no lo ven así.</p>	<p>Yo tengo una carrera porque me he educado en una familia que tenia interés por la educación;</p> <p>Muchas familias, y cada vez más, la educación no es un valor.</p>	<p>suspendiendo y aún así van pasando de curso qué sentido tiene seguir estudiando, si no están nada motivados, creo que ahí falla el hecho de que no se pueda repetir un número indeterminado de cursos, si no que ya una vez que ya hayas repetido un curso pasa automáticamente, no se está premiando de ninguna manera ni el esfuerzo, ni el trabajo, ni el interés, ni la constancia, entonces ahí hay una injusticia muy grande que los niños evidentemente son concientes, lo notan, lo palpan...</p>	<p>que están recibiendo en la familia y en la educación ocurre un poco lo mismo. Si se exige poco en casa ¿cómo exigir más en el centro educativo? La cultura del esfuerzo es algo que hay que reivindicar, eso es cierto, y yo personalmente como padre y como profesor la reivindico día a día. Quizá las leyes debieran reivindicarla más, no sé.</p>		<p>una cosa pues te regañan, te pueden castigar, te pueden hacer lo que sea pero aquí da igual, si no estudias pues ya otro día estudiaras, entonces son diferentes</p>		
--	--	---	--	--	--	--	---	--	--

<i>Aculturación</i>	<p>Y aquí se les integra por la edad y claro nos encontramos que ese niño en el curso normal, primero por el idioma y segundo por el nivel no lo...y aquí que meterlo en grupos de compensatoria (...)</p> <p>hay muchos en compensatoria de marroquíes pues entre ellos están muy unidos y sigue esa unión, si mientras que de la otra forma vinieran ya con su nivel se podrían separar en distintos grupos y tal</p>	<p>Particularmente en mi clase tengo problemas porque se hablan entre ellos en árabe, que es una cosa que no me gusta, porque quiero que se hable el castellano (...)</p> <p>Y que si tienen una necesidad que se esfuercen y hay algunos que se esfuerzan aunque fracasen.</p>	<p>Sí, se hace una evaluación. Cuando me llegan a mí, le hago bastantes pruebas hasta que determino cual es su nivel de competencia curricular (...)</p> <p>¿Y el nivel general de la ESO, baja, porque hayan llegado alumnos con menos nivel del habitual?</p> <p>Hay niños aquí encerrados, sentados en unas mesas, que no se pueden ver; esto para ellos tiene que ser una cárcel. Y alumnos que no quieren estar aquí con 15, 16 años, eso es una bomba</p>	<p>Creo que teniendo en cuenta la zona donde está ubicado este instituto, una zona marginal, la zona norte es complicado porque tiene muchos alumnos de raza gitana e inmigrantes que eso en principio se supone que es un obstáculo</p>	<p>Para nada, es una atención compensatoria, por eso las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística están dentro de los planes de compensatoria y en las diferentes delegaciones me imagino que son los coordinadores de compensatoria los que se ocupan de la organización, del seguimiento y de la evaluación.</p> <p>Una atención en paralelo un poco... uno más del trabajo en equipo que se hace con los alumnos que tienen unas necesidades, en este caso sociales ¿no?</p>		<p>no pasa nada si hablamos en árabe, o puedes hablar tu idioma es que es igual, los colegios no dicen que prohíban hablar otras lenguas, por que si tu no comprendes una lengua puedes saber tu idioma, pero los maestros o los tutores no pueden coger y decirte que no puedes hablar tu idioma</p>	<p>algunos maestros nos dejan hablar en árabe</p> <p>(*) Cuaderno de Campo: La abuela de Nadia me dice “ a mi nieta nuca le puedes saber hablar de Marruecos, es como si no existiera”</p>	
<i>“Déficit Cultural”</i>	<p>tienen ayuda en los que se llama ATAL, no se si lo conocéis, pero a pesar de eso necesitaban más ayuda a un grupillo, de 12 o</p>	<p>Los sudamericanos vienen con un nivel muy bajo en comparación con el nuestro (...)</p> <p>Sí, lo que pasa es</p>	<p>este alumnado, difícilmente pasa a tercero de ESO, cumplen los dieciséis, y luego a algún módulo de FP;</p>	<p>Yo creo que pues dentro de la variedad que tenemos de alumnos de las distintas características pues gracias a los grupos de compensatoria,</p>	<p>Sí, por supuesto. Por sus habilidades con la lengua: los rumanos; y por su disciplina y su constancia los chinos principalmente. Los</p>	<p>los marroquíes tienen poca cultura, y en ocasiones pues a lo mejor vienen las madres y los padres pueden venir pero vienen</p>			

Sigue en la página siguiente

	<p>14 los hemos tenido que meter en un grupo de lengua española solo que son dos horas a la semana también(...)</p> <p>Sudamericanos hay muy poquitos, pero los que vienen, vienen muy mal de nivel casi como si fueran de estos países así árabes y rumanos(...)se baja más el nivel, se baja mucho el nivel</p>	<p>que tenemos un grupo con determinadas plazas, ya que no puedes tener muchos alumnos de este tipo.</p> <p>A principio de curso teníamos a una niña colombiana y tuvo que salir porque llegaron una cantidad de alumnos marroquíes con unas competencias lingüísticas mucho más inferiores, tampoco sabían operar con matemáticas.</p> <p>Incluso hay alumnado que no tiene muy buenas competencias lingüísticas, pero que están en sus grupos normales porque son capaces de entender las explicaciones que se dan (..)</p>	<p>no quiero decir que no haya alumnos en bachillerato, que los hay también. Conforme va subiendo el nivel pues hay menos inmigrantes.</p>	<p>de apoyo, de ATAL pues se esta intentando trabajar con lo que está a nuestro alcance pues esa diversidad y creo que esta bastante bien planteado.</p> <p>Yo por ejemplo que soy profesora de lengua, en primero de la ESO, en segundo de la ESO existen los grupos de compensatoria entonces determinados alumnos que tienen unas características, no tienen porque ser problemas de idiomas, si no también por problemas personales, pues si una cosa un poco más compleja pues eso va a provocar claro que si no hay un buen ambiente en su casa tiene mala base, no tiene el mismo ritmo que los otros compañeros, tienen mas complicaciones a la hora de estudiar, de comprender, de</p>	<p>rumanos llegan a comunicar perfectamente el español después de un curso, no por el trabajo del aula ATAL solamente sino por el trabajo del conjunto del sistema y por su implicación a la sociedad.</p> <p>Y bueno los chicos, a pesar de que progresan, luego tienen una especie de bloqueos que los hace retroceder en su capacidad de comunicación en español. Creo que es por lo que ocurre cuando sales de los institutos y de los colegios (...)</p>	<p>sobre todo para los chicos que sean mayores por que tienen más preocupación de que le va a pasar cuando, que van a hacer sus hijos cuando</p>			
--	---	---	--	---	---	--	--	--	--

				concentración...					
--	--	--	--	------------------	--	--	--	--	--

* Anotaciones del cuaderno de campo

Segunda Categoría: Superestructura Cultural (2)

<i>DIMENSIONES</i>	Alumna-inmigrante; ZORAIDA	Alumna-inmigrante; MÁRUA	Alumna-inmigrante; UMARA	Alumnas- autóctonas; MARÍA/SOLEDAD	Alumno-autóctono; MANUEL	Alumno-autóctono; PEPE	Madre/Hijo (mayor)-inmigrantes; SONIA/JORGE	Padre-inmigrante; MUSTAFA	Madres-autóctonos, ENTREVISTA GRUPAL
<i>Logro Educativo</i>				Y en vuestra clase ¿qué alumno es el que destaca? ¿Algún español/a o hay...? No, es un español.	¿Has repetido algún curso? Sí, repetí segundo de Primaria y sexto. ¿Por qué? ¿No te tomas en serio los estudios? ¿No se te dan bien? No sé, no se me dan bien	¿te gusta más esta escuela que en las que has estado antes? Sí, porque aquí estoy más relajado ¿Por? Porque aquí me tratan mejor, son más atentos conmigo ¿Es que has tenido problemas en otras escuelas? No, pero allí es que no te hacían mucho caso, no están atentos, les daba igual lo que hicieras	mucho más bajo, aquí por ejemplo yo llegue... allí yo llegue a tercero de bachillerato me faltaban dos años para terminar, entonces aquí me pusieron en primero de bachiller y el nivel es mucho más alto que lo que yo he recorrido ¿el de tercero allí? si, aquí es mucho más alto el nivel Entonces ¿vas a tener fácil el poder pasar a segundo o lo vas a tener complicado? este año lo tengo yo complicado, el otro año puede que lo tenga bien, pero este año lo tengo yo complicado, los profesores dicen que	Y una persona como tu con una formación universitaria ¿estas conforme con que tus hijos se eduquen en un sistema educativo como es el español en vez del jordano? Si ¿Ves diferencias a favor? la diferencia en grande en verdad, pero al fin es una experiencia nueva y no van a perder nada, la diferencia hay aquí más libertad hasta que llega a un nivel que el	Yo creo que es lo mismo, los niños hoy día están... eh... como un poco atrasados en la cultura con el tiempo que antes estábamos estudiando nosotras. Yo también con mi niño que está ahora en 6º, yo recuerdo haber estudiado cosas que aún no han dado ellos. Está en 6º de primaria todavía y ahora cuando entre en 1º de la ESO, pues yo creo que yo seguiré sabiendo más cosas (risa) que todavía saben ellos... ahora... que aprenden seguramente, porque sigue estando la enseñanza mucho peor que antes.

Sigue en la página siguiente

							me lo tome como para repasar y eso y el otro es más ligero y eso	alumno pierde el rumbo, pierde algo por mucha libertad, eso lo siento yo por que de verdad que no hay respeto entre el alumno y el señor profesor y allí si hay más respeto, más disciplina	(*) Cuaderno de Campo: tenemos que advertir que esta entrevista se desarrollo en la biblioteca del IES y que la presidenta del AMPA ejercia un liderazgo muy fuerte sobre el resto de madres, por lo que sus opiniones son asentimientos de las consideraciones de la presidenta.
<i>Cultura del esfuerzo</i>	<p>¿Te gusta la escuela aquí en España o te gusta más en Marruecos?</p> <p>no aquí más</p> <p>¿Qué pasaba allí?</p> <p>que allí estudiábamos más horas, lo estudios eran más difícil</p> <p>¿Por qué, que estudiabais allí?</p> <p>cosas, allí estudiábamos muchas cosas,</p>					<p>¿Y porqué estás dando tú clases de compensatoria?</p> <p>¿Te falta algún conocimiento de algo?</p> <p>No, no, lo que pasa es que me cuesta mucho, soy muy vago para hacer los deberes y todo.</p>	<p>En cuanto a la disciplina por ejemplo tú llegabas si hacer los deberes y ¿todavía se emplea en Jordania poner la mano y que te den con la regla por ejemplo?</p> <p>si, ahora por ejemplo ahora no, pero en mi época si que daban con la regla de castigo pero ahora ya no pueden hacerlo, no pueden por que la ley lo</p>	<p>¿Tú estas de acuerdo en que, por ejemplo... la conclusión que llego a sacar es que la cultura del esfuerzo, eso que se está diciendo ahora... tal vez ahora sea menos exigente?</p> <p>Porque se lo dan todo muy mamado. Se lo explican todo, es que a veces se los dicen hasta las preguntas de los exámenes, yo pienso eso, se lo dan todo muy fácil. Ellos no se ponen a estudiar como antiguamente</p>	

	desde que yo estuve en cuarto de primaria estudiábamos ya los verbos,							prohíbe, pero la diferencia en general como le dije antes que la disciplina, veo la didáctica, la pedagogía de enseñar eso es diferente por que depende más del profesor, tiene que explicar y más y más	nosotras, no... muy fácil. ¿Que no se prima tanto al estudio, al esfuerzo... exacto no
<i>Aculturación</i>	¿Es habitual que el profesor os diga que no habléis en árabe? si	Bien, bien, y echas de menos hablar...esto que los profes aquí...no os dejan hablar en árabe ¿eso te molesta? es una falta de educación	¿Encuentras diferencias con Marruecos en la escuela? ¿Son más exigentes allí? ¿Se estudia más en Marruecos? Aquí menos, mejor	Entonces no te molesta que hablen entre ellos en árabe... ¿Tú como los llamas a ellos, moros? No, pero si están hablando de algo de algo y no se lo que es, pues me molesta	¿Y tienes amigos de todas las nacionalidades? Es decir, ¿marroquíes, rumanos...? Sí, marroquíes, muchos amigos de muchos países. Y ¿vas alguna vez a su casa a jugar? No ¿Y ellos a tu casa? No.	(*) Cuaderno de Campo: el hijo mayor de Sonia tiene la creencia que si obtiene una titulación universitaria en España será presidente de su país al igual de Lionel Fernández	¿Y que lengua usáis en tu casa? el árabe, a veces palabras en español con lo niños para animarlos un poquito pero en general hablamos el árabe	Claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, salen perjudicados en nivel y en todos los sentidos, porque no hay medios suficientes como para que... porque pienso, y es el sentir de muchos padres porque lo hemos hablado más de una vez, que nosotros nos tenemos que adaptar a ellos, cuando debería de ser al revés, ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura y a nuestras	

								creencias y a nuestro...todo
<i>"Déficit Cultural"</i>	Aparte del árabe ¿sabes también inglés o francés? inglés muy poco		¿Te gusta algún profesor o ves que alguno es más "pestañazo"? El de Lengua ¿Por qué? ¿Manda muchos deberes? porque no, porque no explica muy bien, no es como Marina, él se sienta con el ordenador y ya				aquí es más avanzado, si, por que allí la informática no la cogía desde el ordenador, era mentalizado si creo que la niña mayor tiene mas problemas por el idioma porque aquí los estudios son más difíciles y como es instituto, antes le daban más atención personal, aquí se sienten más profesional entonces no le dan mucha atención a la niña y no hablaba español entonces hasta final del año hubo problemas por que va a aprobar el año o no va a aprobar el año, y yo hable con su tutor y me dijo que esta bien que va muy bien que hace mucho esfuerzo entonces si	Claro pero porque es mayor, porque es mayor. Porque los niños que llegan a 1º y a 2º de Bachillerato son niños que quieren estudiar, ya no están obligados Yo sigo pensando que perjudica un montón que estén todos en la misma zona, claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, salen perjudicados en nivel y en todos los sentidos, porque no hay medios suficientes como para que... Es una forma muy mala de decir que nos los estamos tragando, pero es que evidentemente se está dando... se está viendo claramente de que no somos racistas, aunque se nos tache de racista a la hora de hablar de la

[Sigue en la página siguiente](#)

									manera que estamos hablando, pero es que si que se perjudica
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

* Anotaciones del cuaderno de campo

7.2.1.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales

Primera Matriz de Análisis: Separación de los discursos en las dimensiones anteriormente definidas: Debido al tamaño de las matrices (recordar de que son 18 entrevistas), será presentada con cada categoría en varias páginas. Además, en dos tablas, cada una de ellas con 9 informantes (tabla 1) y, 15 informantes (tabla 2), para facilitar su lectura.

Tercera Categoría: Interacciones Sociales (1)

<i>DIMENSIONES</i>	Profesor; Jefe de estudios	Profesora; aula compensatoria	Profesor; aula compensatoria	Profesora	Informante-clave; Profesor ATAL	Informante-clave; Profesora ATAL	Alumna-inmigrante; FÁTIMA	Alumna-inmigrante; NADIA	Alumna-inmigrante; ALÍ
<i>Relación Societaria</i>	este barrio concretamente refleja por que es muy sensible a ese tipo de cosas por que claro aquí el nivel social, el económico de la gente pues...hay mucha diferencia con respecto a otros institutos del	Los padres tampoco pueden ayudar a sus hijos en sus casas con las tareas, pero nos exigen que seamos firmes y que les exijamos para que sus hijos puedan llegar a sacarse el graduado para mejorar el nivel de vida y saben lo importante que es tener la titulación,	Tenemos alumnado medio; tenemos también alumnado con necesidades especiales, y algún alumnado complicado, como en todos sitios. ¿Qué es lo que pasa? Pues que seguramente los problemas se originan porque	El tema de los inmigrantes, la verdad es que ahí si que veo yo que hay también otra incongruencia, porque compensatoria no son alumnos inmigrantes, si no son alumnos complicados, conflictivos...	Quizá habría que plantearse revisar seriamente cuales son los mínimos de las materias instrumentales que el alumno debe superar para poder aprovechar, para mantener un nivel, para que el sistema no se convierta en una guardería de adolescentes ¿no?	concretamente un alumno del centro en donde tu me conociste, pues es un chico que por edad inmediatamente lo han ubicado en un segundo, sin saber nada más del niño, pues resulta que venía de Marruecos de un entorno social rural donde apenas	¿En que trabaja tu padre? en un restaurante ¿De camarero, en la cocina? (* Cuaderno de Campo: Aunque en su entrevista aseguraba que vivía solo con	¿En que trabaja tu padre? no trabaja (* Cuaderno de Campo: Aunque en su entrevista aseguraba que vivía solo con sus hermanos y	¿Y español tienes algún amigo, que sea bueno? Si ¿Vas a su casa o el viene a tu casa? No (...) solamente me

<p>centro de Granada</p> <p>un corte muy grande, la gente esta yéndose a los ciclos formativos y eso, no solo por que a lo mejor les haga falta ponerse a trabajar y las familias no están para pagar carreras en este barrio, sino por que el nivel no les permite, se dan cuenta de que no les permite seguir un bachillerato</p>	<p>pero el escalón es muy grande y se necesita su colaboración porque los chicos a estas edades no son responsables de sacar adelante solos su “trabajo”.</p> <p>En el aula de compensatoria les reducimos un poco los contenidos a su alcance</p> <p>Sí. Particularmente, yo que tengo algún grupo de varones que son muy infantiles, que vienen a jugar y te tratan con una especie de cordialidad propia del trato hacia sus madres</p> <p>No, y entre ellos tampoco lo veo. Pueden haber problemas de otro tipo, como por ejemplo de higiene</p>	<p>hay una mezcla muy grande</p> <p>Yo creo que los problemas tienen que estar más bien en donde ellos viven, más que aquí (se refiere al IES Cartuja)</p>	<p>(se refiere al profesorado) yo creo que los únicos que están realmente concienciados son los que trabajan precisamente con este alumnado que ven la realidad más cercana y la palpan todos los días, los profesores de compensatoria, apoyo</p>	<p>Pues en la zona sur que es la que yo atiendo trabajamos con alumnos de China, con alumnos de Marruecos, con alumnos de Senegal, con rusos, con brasileños. Pero las experiencias de estos años, la cosa anda entre cinco y diez nacionalidades diferentes y es muy fluctuante, es decir, porque este alumnado se mueve mucho. Hay altas y bajas, incorporaciones nuevas, a mitad de curso por cambios de residencia, por traslados</p>	<p>había asistido al colegio, donde el niño no había sido alfabetizado en su propio idioma, y entonces ese niño en concreto yo pienso que deberían haberlo tratado de ubicar en un curso más bajo</p> <p>quiero decir que la preocupación de los estudios en los países chinos es una preocupación bueno pues latente que esta ahí, en cambio cuando vienen aquí los padres vienen principalmente a trabajar, y como casi todos trabajan en el sector de la hostelería tienen los horarios cambiados, ¿que ocurre?, que entonces cuando los niños se levantan los padres están todavía durmiendo por que han venido casi a media noche del restaurante,</p>	<p>sus hermanos y padres la realidad es que viven con titos, primos, abuelos, es decir un auténtico “pisos patera”</p>	<p>padres la realidad es que viven con titos, primos, abuelos, es decir un auténtico “piso patera”</p>	<p>relaciono aquí</p> <p>¿En que trabaja tu padre me has dicho que trabaja en...?</p> <p>ahora no trabaja</p> <p>¿Tiene alguna profesión, electricista, carpintero?</p> <p>no, no trabaja</p> <p>(*) Cuaderno de Campo: Aunque en su entrevista aseguraba que vivía solo con sus hermanos y padres la realidad es que viven con titos, primos, abuelos, es decir auténticos “pisos</p>
---	--	--	--	---	---	--	--	--

						entonces el niño se levanta se va al colegio y cuando vuelve al medio día sus padres ya no están, pasan la tarde solos e incluso se acuestan y los padres no han venido, entonces ellos no ven a los padres, entonces yo muchas veces le he dicho, he pensado esos niños que tienen bastante desarrollada la responsabilidad ya la autonomía por que son capaces de vivir solos			patera”
<i>Ambivalencia Identitaria</i>	los problemas vienen cuando sobre todo los chicos marroquíes, son muy propensos a usar su lengua e incluso cuando están en grupillos con otros niños y eso molesta mucho y crea tensiones por que ellos	Los problemas que tenemos o los que más se detectan son algún niño o niña que no avanza por la poca iniciativa que tiene. Hay que tener en cuenta que tienen 12, 13 ó 14 años y muchos de los que llegan se encuentran completamente “fuera de lugar” y	El problema básicamente es la familia. Cuando un padre viene y dice, es que no puedo con mi hijo... Yo digo, normal... ¿Quién hace de padre de ese niño? La educación en	rechazo no precisamente porque son ellos un poco los que se sienten a lo mejor como que los que dominan el territorio porque están en su barrio no creo que sea por diferencias de raza ni de clase sociales	generalmente estos alumnos no suelen plantear situaciones problemáticas, al contrario suelen pasar desapercibidos en lo posible, tienen un perfil plano se están haciendo las intervenciones puntuales con el alumno inmigrante	los chinos puedes llamarlos 50 millones de veces (habla de los padres de los alumnos) que no van a venir, no vienen y fijate que cosa a lo mejor allí en su país si, yo eso no lo conozco pero en general el sistema de estudios chino es mucho mas duro	¿Allí en tu casa que idioma habláis? árabe y español Aquí hay muchas nacionalidades pero principalmente hay marroquíes, ¿como te llevas con los gitanos por ejemplo?	(*) Cuaderno de Campo: Esto hecha un lío en mi casa mis padres me dicen que haga unas cosas y a mi me gusta llevarme bien con mis amigos “estoy	

<p>persisten a pesar de que le tenemos prohibido</p> <p>pero claro cuando esta entre ellos siguen usándolo, yo no se, en grupo cada vez menos me parece a mi, pero claro ha habido algún problema de ese tipo con los marroquíes sobre todo</p> <p>y claro entre ellos como hay muchos en compensatoria de marroquíes pues entre ellos están muy unidos y sigue esa unión, si mientras que de la otra forma vinieran ya con su nivel se podrían separar en distintos grupos y tal</p>	<p>sino tienen ese desparpajo, una actitud abierta, extrovertidos, pues entonces les cuesta mucho más trabajo porque se relacionan menos y aunque sus compañeros estén pendientes de ellos y se presten a enseñarles palabras son muy callados</p> <p>Pero ha habido casos de niños con nombres imposibles de nombrar, a los que se les han puesto apodos</p>	<p>la familia es lo básico</p> <p>Hay niños aquí encerrados, sentados en unas mesas, que no se pueden ver; esto para ellos tiene que ser una cárcel</p>	<p>sino porque a lo mejor por educación</p> <p>o el tema del velo, no se por ejemplo estoy pensando ahora, las marroquíes por ejemplo que se tapan mucho tienen un olor corporal más fuerte, hay alumnos diríamos españoles que lo han comentado que huelen un poco fuerte</p>	<p>sacando a la luz lo del entorno escolar cada x tiempo, manteniendo los argumentos de inmersión lingüística para que luego se incorporen a con mayor responsabilidad al aula de referencia</p> <p>Pero en cuanto entran en el ámbito familiar se comunican en la lengua materna, cosa también comprensible y habitual, por mantener su cultura</p>	<p>que el nuestro, mucho más duro tienen muchas más horas de estudio tienen muchas más materias</p> <p>los marroquíes tienen poca cultura, y en ocasiones pues a lo mejor vienen las madres y los padres pueden venir pero vienen sobre todo para los chicos que sean mayores por que tienen más preocupación de que le va a pasar cuando, que van a hacer sus hijos cuando</p> <p>entonces, es que lo inmigrante que he entrevistado me suelen decir que en su casa no hablan nada más que el idioma o el berebés o el árabe en su familia y que solamente hablan en español en los sitios públicos, vamos en la vida pública, ¿te ha pasado a ti? ¿Te lo</p>	<p>Bien</p> <p>¿Tienes amigos gitanos?</p> <p>Si</p> <p>¿Tú vas a casa de algunos amigos de la escuela o de otros que no sean marroquíes?</p> <p>antes si pero ahora no (...)por que me dice mi madre que me puedo ir a estudiar con ella</p>	<p>nadando entre dos aguas” el Islam es importante pero mis amigos también</p>	
---	---	---	--	--	--	--	--	--

						comentan? Que en su casa (..) como defensa de que lo suyo, de su cultura de su país de origen			
<i>Religión</i>							¿Eres musulmán? Si ¿Rezáis todos los días? Si	¿Eres musulmán? Si ¿Rezáis todos los días? Si	¿Eres musulmán? Si ¿Rezáis todos los días? Si

* Anotaciones del cuaderno de campo

Tercera Categoría: Interacciones Sociales (2)

<i>DIMENSIONES</i>	Alumna-inmigrante; ZORAIDA	Alumna-inmigrante; MÁRUA	Alumna-inmigrante; UMARA	Alumnas- autóctonas; MARÍA/SOLEDA	Alumno-autóctono; MANUEL	Alumno-autóctono; PEPE	Madre/Hijo (mayor)-inmigrantes; SONIA/JORGE	Padre- inmigrante; MUSTAFA	Madres-autóctonos, ENTREVISTA GRUPAL
<i>Relación Societaria</i>	¿No trabaja tu madre? No El único que trabaja es tu papi ¿no? ¿Qué es	¿Tu papa trabaja, no? Si	(*) Cuaderno de Campo: Aunque en su entrevista aseguraba que vivía solo con sus hermanos y padres la realidad es	¿Te parece que hay algún tipo de rechazo a alguna nacionalidad que hay aquí? ¿Qué los marroquíes por ejemplo les gusta a la gente menos porque son marroquíes, o los rumanos o los gitanos...?	(*) Cuaderno de Campo: me acerque a su casa para hablar con sus padres pues quería ver insitu la situación familiar de		(*) Cuaderno de Campo: Esta madre inmigrante vino a la entrevista acompañada de su hijo mayor, aunque es alumno del IES Cartuja, al no ser alumno de la ESO sino de Bachiller, no era objeto de nuestro	(*) Cuaderno de Campo: Conoce el doctorando a Mustafa de la Facultad de Filosofía y Letras, ya que el doctorando es licenciado en Teoría de la Literatura y es	(*) Cuaderno de Campo: la entrevista esta efectuada en la biblioteca del IES y participan cinco madres de alumnos de la ESO. ¿Todos los padres y madres que tienen escolarizado aquí a

Sigue en la página siguiente

	albañil? es peón de todo		que viven con titos, primos, abuelos, es decir un auténtico “piso patera” ¿en que trabaja tu padre me has dicho que trabaja en...? ahora no trabaja	En general puede que sí, que haya gente que los rechace.	Manual vivía en el bloque conocido por “El hotel Luz”, salía por la ventana una cabeza de un burro, el padre de Manuel me digo “no quiero hablar con nadie” ¿Tu padre en qué trabaja? Es pintor ¿Tienes pensado trabajar con él? Me gustaría.		estudio y, decidimos que respondiese a las distintas preguntas previstas para su madre, debido a la deficiencia en la elocución de su madre. ¿Tu sabes si perteneces, si estas dentro del AMPA? ¿Pertenece, de algún modo te has inscrito? ¿O no lo sabes? No... simplemente que te llaman y tu vienes me llaman y vengo aquí a la reunión ¿Tus mejores amigos que son españoles, sudamericanos...? mayormente españoles por que con los que yo estudio son españoles solamente hay uno de otro país de Marruecos un país ahí raro que el nombre no me lo se	amigo de su director de tesis de Mustafa. Al ser Mustafa becario de investigación del Departamento de Lingüística. Estuve en su casa en varias ocasiones y, en ninguna ocasión se hablo en castellano ni hubo ninguna visita de ningún español, se encontraron contradicciones con respecto a la entrevista efectuada, en su casa no sólo vive Mustafa su mujer y sus tres hijos, también viven dos hermanos de la mujer. Tal vez omitiera este detalle por el hecho de percibir una beca. ¿Perteneceis tu mujer o tú al AMPA? ¿Sabes lo que es el AMPA? si, si, si (...)si, si, pero no, vamos a las reuniones pero oficialmente no estamos inscritos	un alumno pertenecen al AMPA o no? No, un 40% aproximadamente ¿Hay padres y madres inmigrantes dentro de la asociación? Bueno sí... mmm...hay algunos (...) asociados sí, a las reuniones no vienen (...) pero participantes por la asociación ninguno. y ¿hay alguna razón? Que yo creo que no se integran ellos mismos, porque nosotros lo invitamos a todo de la misma manera que lo hacemos con el resto de padres y madres. Tenía una pregunta, pero es obvio que ningún padre ni madre inmigrante ha sido nunca presidente del AMPA
--	-----------------------------	--	---	--	---	--	---	---	---

							<p>¿Pero por dejadez o por que simplemente no ha surgido?</p> <p>es que no me han dicho nada sobre ello aquí, por ejemplo en otro colegio de los niños si me han dicho pero que tenía que pagar no se cuanto, 120 euros y claro eso es mucho y no me parece</p>	<p>Noo (risas)... que va, que va, que va.</p>	
<i>Ambivalencia Identitaria</i>	<p>Aquí en tu casa ¿Qué habláis el árabe?</p> <p>no, en bereber</p>	<p>¿Tu en casa que hablas?</p> <p>Árabe</p> <p>árabe... ¿no habláis español entre vosotros en casa?</p> <p>No pero ¿es algo que habéis</p>	<p>(*) Cuaderno de Campo: En casa de Umara me dice su madre “la niña debe de recordar todo lo de allí, lo de aquí no es lo nuestro” (...) pero en su cuarto Umara me</p>	<p>(*) Cuaderno de Campo: esta entrevista se realizo en el patio durante el periodo del recreo y estábamos rodeados de amigos (todos autóctonos) se oían comentarios como: “no quieren adaptarse” “huelen mal” “que se vuelvan a su país” “me gustaría apellidarme matamoros”. Realmente el doctorando lo paso</p>	<p>¿Vas a casa de algún marroquí o rumano o jugar? ¿Has dio alguna vez a una casa de ellos?</p> <p>No, nunca.</p>		<p>Preguntaba el otro día a las madres autóctonas que si los niños que no saben bien español deberían estar en aulas separadas hasta que adquirieran ese nivel de español suficiente como para compartir, para seguir el ritmo regular de las clases, ¿ tu estarías de acuerdo?</p>	<p>¿Y eso es lo que echas más de menos?</p> <p>(...)el poder que tengo allí, aquí no es para tanto pero allí tengo un poder que me hace falta...un poder que yo siento más cómodo como es mi país primero y también tengo una posición buena allí y para mi todo es</p>	<p>¿qué opináis sobre... que todos los inmigrantes necesariamente deben de estar en estos centros, de algún modo se está perjudicando se están</p> <p>a mi hija sí.(...) sí, porque donde está mi hija hay más gente inmigrante que niñas como ellas</p>

Sigue en la página siguiente

		<p>discutido o... es que eso es así y ya esta?</p> <p>no, por que eso es así</p>	<p>comenta "pero entonces como voy a hacer amigos"</p>	<p>francamente mal en esta entrevista</p>			<p>si, si, pero por cierto a mi me mandaban aprender el castellano, la presión que yo tengo no es la misma de aquí, por ejemplo yo hago un trabajo de lengua y yo siento presiones, en mi país también pero aquí ya son diferentes o sea me exigen el lenguaje castellano (...).las expresiones que tu empleabas allí para el estudio tuyo no es bueno, no puedes equipararlas a las que tenemos aquí, y entonces te cuesta muchas veces...por eso te cuesta superar algunas asignaturas lógicamente</p>	<p>fácil allí, aquí tienes que correr todo el día para...</p>	<p>, claro porque los autóctonos de la zona aunque sean los mínimos salen perjudicados, salen perjudicados en nivel y en todos los sentidos, porque no hay medios suficientes como para que... porque pienso, y es el sentir de muchos padres porque lo hemos hablado más de una vez, que nosotros nos tenemos que adaptar a ellos, cuando debería de ser al revés, ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura y a nuestras creencias y a nuestro..todo</p>
Religión	<p>(*) Cuaderno de Campo: ¿Eres musulmán?</p> <p>Si</p> <p>¿Rezáis todos los días?</p> <p>Si</p>	<p>(*) Cuaderno de Campo (no quiere contestar a preguntas sobre religión con la grabadora encendida): ¿Eres musulmán?</p> <p>Si</p>	<p>(*) Cuaderno de Campo: ¿Eres musulmán?</p> <p>Si</p> <p>¿Rezáis todos los días?</p> <p>Si</p>	<p>¿Y qué os parece que haya alumnos en el instituto de tantas nacionalidades?</p> <p>A mí me parece bien, a mí no me molestan, son personas como todas las demás y hay que respetarlas, ¿no? Y sus religiones también</p>	<p>He visto que habéis celebrado el día de la Cruz, ¿tú has estado?</p> <p>Que va, no. ¿Te fuiste a casa?</p> <p>Es que no fui, no sé si fue porque</p>	<p>El otro día tuvisteis una fiesta por el Día de la Cruz que la organizaban los de 1º de Bachiller, ¿fuiste?</p> <p>No, a esa fiesta no</p> <p>¿Qué te fuiste</p>	<p>¿Sois muy religiosos en casa?</p> <p>Si (...)Católicos</p>	<p>¿Y sois religiosos en casa?</p> <p>si, si, si,</p> <p>¿Respetáis el Ramadam?</p> <p>claro</p> <p>¿los niños, también lo respetan?</p>	<p>El otro día que estuve aquí, coincidió el día de la cruz y se hizo una pequeña fiesta del día de la cruz, porque era un grupo de alumnos que se iba de viaje de estudios. Resulta de que no he encontrado ni a un inmigrante, ni a uno, marroquí que haya</p>

		<p>¿rezáis todos los días?</p> <p>Si</p>			<p>no vine a clase o que.</p>	<p>a tu casa?</p> <p>Si.</p> <p>¿Es que te podías ir?</p> <p>Si y además es que tenía un esguince.</p> <p>(*) Cuaderno de Campo: La madre de Pepe no acepto el concederme una entrevista, pero si nos vimos en una cafetería y, me confeso el desconcierto que tenia con su hijo pues le llegaban constantes quejas del IES, por faltas disciplinarias y absentismo sin justificar</p>		<p>si, si</p> <p>¿ y como llevan el periodo escolar con el Ramadam?</p> <p>con el ramadam, el año pasado por ejemplo llegaron una semana antes del ramadam y tengo uno que esta en 5º, otro que está en 1º de E.S.O y la niña que esta en el ciclo infantil y por ejemplo los dos mayores hacen el ramadam y ayunan todo el mes y por ejemplo el niño que está en el 5º le solía preguntar sus compañeros de clase ¿Por qué no comes en el recreo? o algo así, y él en aquel tiempo no hablaba el español casi nada, pero yo le enseñe algunas palabras para explicar a sus compañeros que estaba ayunando que no podía comer hasta la puesta del sol y esas cosas pero</p>	<p>asistido a esa fiesta ¿Qué pensáis vosotras?.</p> <p>Ellos son los que no se quieren implicar en nuestras fiestas y en nuestra cultura, quizás y eso a ellos a lo mejor no les... eso de adorar a lo mejor una cruz o ponerle flores, eso lo verán ellos como que no es para...</p>
--	--	--	--	--	-------------------------------	--	--	---	--

Sigue en la página siguiente

								<p>mis niños por ejemplo están acostumbrados desde hace mucho y entonces no tienen ningún problemas con el ramadam, los dos lo hacen voluntariamente y si los obligo a no hacerlo no puedo no me van a hacer caso</p> <p>¿La Sharía impone desde una edad o es...?</p> <p>si, si, la edad de 13 o hasta que sea maduro, o que este enfermo que no pueda hay mucho...</p> <p>es decir que tu hijo lo hace voluntariamente</p> <p>si</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

* Anotaciones del cuaderno de campo

Anexo XVI.
SEGUNDA MATRIZ DE ANÁLISIS:
GENERACIÓN DE IDEAS FUERZAS

7.2.2 Segunda Matriz de análisis: Generando categorías a partir de la primera Reducción, generación de Ideas-Fuerza; Aplicación de la comprensión

7.2.2.1 Primera Categoría: Conceptos Universales

Primera Categoría: Conceptos Universales (1)

<i>DIMENSIONES</i>	Profesor; Jefe de estudios	Profesora; aula compensatoria	Profesor; aula compensatoria	Profesora	Informante-clave; Profesor ATAL	Informante-clave; Profesora ATAL	Alumna-inmigrante; FÁTIMA	Alumna-inmigrante; NADIA	Alumna-inmigrante; ALÌ
<i>Educación</i>	situación grave problemática Interés por el esfuerzo,(...) familia que no empuja Cultura Conocimiento	Difícil que todos los niños puedan avanzar. Perspectiva global Mundo de la vida	no hay suficiente dinero formación profesional habrá una salida mejor, cada vez hay más diversidad dentro de las aulas implicación de la familia	maquillar una situación estimular al alumno ni el esfuerzo ni el trabajo ni el interés ni la constancia,	ordenación de los recursos Holismo, Globalización Capital cultural	demasiados cambios igualdad de oportunidades educativas	que te pegan ¿Con una regla?	neofobia	Exclusión social
<i>Lenguaje</i>	muy propensos a usar su lengua	.	prohibido que hablen árabe	me molesto por intentar pronunciarlo	se integro yo ya deje de atenderlo le di el "alta"	Incorporarse a su clase de manera completa, se le da un "alta".	Me sentía un poco diferente Riqueza de Estímulo	es muy difícil el español ínterlengua	dejar hablar en árabe, me gustaría
<i>Violencia</i>	reincidentes	son agresivos Se relacionan con agresividad (...)	vete a tu país	ningún tipo marginación ni de rechazo		perfil plano comuniquen a su tutor			

Sigue en la página siguiente

		existe el roce físico							
<i>Familia</i>	detrás no hay ningún padre ni una madre problemas legales cárcel	Padres/comprometidos	suelen venir mi madre no habla español,	diferencias /culturas menos facilidad para aprender	son ellos los que tienen que cumplir estoy ahí pisando un terreno Ahorro de Esfuerzo	comunicar en su lengua materna mantener su cultura paralelismo desfase	participar en las fiestas no tienen trabajo estamos colaborando recolectar más dinero musulmán Si rezáis		
<i>Intolerancia</i>	alumnos con déficit malos resultados adaptaciones curriculares compensatoria, problemas de disciplina	son muy diferentes trabajan cada uno a su ritmo Decisiones éticas son de los sujetos sociales	Son más de juntarse entre ellos. Ni idea de la lengua se busquen entre ellos se sienten seguros	un olor corporal más fuerte huelen un poco fuerte	no han adquirido terminología integrar va a estar normal	no legal centros de acogida otros intereses otras motivaciones rendimiento nivel general	hablando árabe aquí no se viene a hablar árabe inquieta malo	Exceso de Libertad	
<i>Diversidad</i>	más fáciles de integrar casi como si fueran de estos países así árabes y rumanos	compensatorias departamento de orientación coordinación grupo de iguales	una mezcla muy grande comparamos marginal una mezcla	variedad grupos de compensatoria de apoyo ATAL	integración currículum normal dificultad de aprendizaje extranjeros	atención diversa variada colectiva resultados		Prestamos simbólicos	Conocer el mundo – mítico

Sigue en la página siguiente

			problemática grande	diversidad	psíquico abanico dificultades	positivos capacidad			
<i>Aldea Global</i>	no hay sistemas malos individuos fallan	Pérdida Desarrollo de Ideas	plan de calidad	zona marginal la zona norte raza gitana inmigrantes obstáculo	me corrigen cercanía he aprendido un poquito de árabe	Es un mundo loco	me tratan de igual a igual como extranjera		Espacio social transnacional

Primera Categoría: Conceptos Universales (2)

<i>DIMENSIONES</i>	Alumna-inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna-inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumna-inmigrante; <u>UMARA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDAD</u>	Alumno-autóctono; <u>MANUEL</u>	Alumno-autóctono; <u>PEPE</u>	Madre/Hijo (mayor)-inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Educación</i>	aquí más estudiábamos más horas estudios eran más difícil	Esclavización (trabajar más)		Modificación de Estímulos			Aquí nivel es más bajo más alto el nivel	diferencia experiencia nueva más libertad pierde el rumbo mucho libertad no hay respeto	ha bajado muchísimo libros antiguos bien escribir no sepan bien expresarse se equivocaron no se mojan muy mamado

Sigue en la página siguiente

								más disciplina	preguntas de los exámenes todo muy fácil
<i>Lenguaje</i>	Comunicar Personas	extraño es el idioma aula especial	libros para aprender español				ventaja aprender el español prohíban más fácil entienden	están aprendiendo ninguna palabra de español animarlos hablamos el árabe	perjudicando a nuestros niños no saben hablar el castellano la administración en menos de un mes meterlos excluidos clase especial costará mas menos trabajo,
<i>Violencia</i>				tú no te metes con nadie			tiempo atrás problema bofetón a un profesor	se pelean mi niña como no se mete en nada	muy problemático, rumano para que se junten se adapten a todo tipo de niños más rechazo “los rumanos que son los más malos, que no se que”
<i>Familia</i>				Capital familiar	Mi madre,	Mi madre	tutorías	tutorías	AMPA

Sigue en la página siguiente

					porque mi padre trabaja.		Dependencia	asistes	asociados sí a las reuniones no vienen
<i>Intolerancia</i>	no habléis en árabe normal		Mis amigas son de Marruecos.	Haya gente que los rechace unos quieren pelea, ellos también buscan	hablando me molesta moros		el color de la piel la forma de hablar habláis mal no me siento mal avergonzaba de este color	los deberes	porque donde está mi hija hay más gente inmigrante que niñas como ellas tanto inmigrante perjudica su nivel no está perjudica un montón que estén todos en la misma zona ellos deberían de adaptarse a nuestra cultura nuestras creencias y a nuestro..todo
<i>Diversidad</i>			Interactuar con otras Culturas	El cambio es Definitivo	muchas nacionalidades la escuela	Nacionalidades su casa a jugar	un bajo nivel un aula aparte superar el nivel competir signo de igualdad		a mi no me interesa de que aquí haya inmigrantes administración me los manda engañado

Sigue en la página siguiente

							el sistema educativo		y nos los estamos tragando no somos racistas, Pero es que si que se perjudica...
<i>Aldea Global</i>	Servicio a la Comunidad	Integración de Grupos Sociales	“mundo de la vida”		jugar		Modernidad VS tradición	Gente Subyugada (no crítica)	la zona norte diferencia social gitanos absentismo escolar

7.2.2.2 Segunda Categoría: Superestructura Cultural

Segunda Matriz de análisis: Generando categorías a partir de la primera Reducción, generación de Ideas-Fuerza; Aplicación de la comprensión

Segunda Categoría: Superestructura Cultural (1)

<i>DIMENSIONES</i>	Profesor; <u>Jefe de estudios</u>	Profesora; <u>aula compensatoria</u>	Profesor; <u>aula compensatoria</u>	<u>Profesora</u>	Informante-clave; <u>Profesor ATAL</u>	Informante-clave; <u>Profesora ATAL</u>	Alumna-inmigrante; <u>FÁTIMA</u>	Alumna-inmigrante; <u>NADIA</u>	Alumna-inmigrante; <u>ALÍ</u>
<i>Logro Educativo</i>	un corte muy grande ciclos formativos no están para pagar carreras bachillerato	algún niño o niña que no avanza poca iniciativa “fuera de lugar” actitud abierta extrovertidos	plan de acogida vida en el centro clase de compensación educativa un grupo normal	aguantarlos aquí niños absentistas asuntos sociales muy complicado le cojan manía a los estudios	adscribirlos al curso se hacen pruebas valorar su nivel de comunicación	flexibilizar lo han ubicado entorno social rural apenas había asistido al colegio	disgustada “sois carne de cañón”	Necesidad de Discriminar	estudiar es para ricos trabajar

		más trabajo se relacionan menos son muy callados	nivel competencia curricular material especial desventaja el problema del idioma examen	se ven obligados si quieren estudiar si quieren trabajar Lo tienen claro.	una referencia, ATAL departamento de orientación	alfabetizado un curso más bajo			
<i>Cultura del esfuerzo</i>	interés por el esfuerzo interés por motivar empujarles el fallo del niño tiene desentiende pedía cuentas rendimientos castigarme Falla más la cosa.	se está perdiendo nuevas juventudes un muro motivación camino formación	implicación de la familia la educación no es un valor.	no hay estímulos ningún sentido de la justicia motivados repetir indeterminado automáticamente premiando de el trabajo el interés la constancia, injusticia Lo palpan...	parámetros el mundo adulto la familia centro educativo La cultura del esfuerzo Reivindicar leyes	Herramienta Poderosa	sistema de enseñanza aquí allí regañan castigar diferentes		

Sigue en la página siguiente

<i>Aculturación</i>	<p>integra</p> <p>edad</p> <p>curso normal</p> <p>idioma</p> <p>grupos de compensatoria</p> <p>sigue esa unión,</p> <p>separar en distintos grupos</p>	<p>tengo problemas hablan entre ellos en árabe,</p> <p>se hable el castellano</p> <p>necesidad</p> <p>se esfuercen</p> <p>Fracasen.</p>	<p>evaluación pruebas</p> <p>nivel de competencia curricular</p> <p>menos nivel del habitual</p> <p>encerrados</p> <p>sentados en unas mesas</p> <p>cárcel</p> <p>bomba</p>	<p>ubicado</p> <p>zona marginal</p> <p>la zona norte</p> <p>raza gitana</p> <p>inmigrantes</p> <p>obstáculo</p>	<p>atención compensatoria</p> <p>delegaciones</p> <p>coordinadores de compensatoria</p> <p>la organización</p> <p>La evaluación.</p> <p>atención en paralelo</p> <p>necesidades</p> <p>sociales</p>	Identificación	<p>hablamos en árabe</p> <p>prohíban hablar</p> <p>otras lenguas</p> <p>comprendes</p> <p>idioma</p> <p>maestros</p> <p>tutores</p>	<p>algunos maestros nos dejan hablar en árabe</p> <p>Marruecos, es como si no existiera</p>	
<i>“Déficit Cultural”</i>	<p>ayuda</p> <p>ATAL</p> <p>muy mal de nivel</p> <p>estos países así árabes y rumanos</p> <p>se baja más el nivel</p> <p>se baja mucho el nivel</p>	<p>un nivel muy bajo</p> <p>comparación</p> <p>No puedes tener muchos alumnos de este tipo.</p> <p>más inferiores,</p> <p>grupos normales</p>	<p>este alumnado, difícilmente pasa a tercero de ESO</p> <p>módulo de FP</p> <p>subiendo el nivel</p> <p>menos inmigrantes.</p>	<p>los grupos de compensatoria</p> <p>de apoyo</p> <p>ATAL</p> <p>problemas</p> <p>buen ambiente</p> <p>ritmo</p> <p>concentración</p>	<p>Por sus habilidades con la lengua: los rumanos</p> <p>y por su disciplina y su constancia los chinos</p> <p>su implicación a la sociedad.</p> <p>bloqueos</p> <p>retroceder</p> <p>capacidad de comunicación</p>	los marroquíes tienen poca cultura	Quiebre Social	Comunicación Pobre	Currículo oculto

Segunda Categoría: Superestructura Cultural (2)

<i>DIMENSIONES</i>	Alumna-inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna-inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumna-inmigrante; <u>UMARA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDAD</u>	Alumno-autóctono; <u>MANUEL</u>	Alumno-autóctono; <u>PEPE</u>	Madre/Hijo (mayor)-inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Logro Educativo</i>	Fracaso escolar			Destaca.	repetí en serio los estudios no se me dan bien	aquí estoy más relajado me tratan mejor, son más atentos no te hacían mucho caso les daba igual lo que hicieras	mucho más bajo mucho más alto el nivel complicado como para repasar	formación universitaria diferencias una experiencia nueva perder nada, más libertad pierde el rumbo no hay respeto más disciplina	atrasados en la cultura La enseñanza mucho peor que antes.
<i>Cultura del esfuerzo</i>	escuela estudios eran más difícil estudiábamos muchas cosas ya los verbos					Compensatoria conocimiento cuesta mucho, soy muy vago deberes	disciplina te den con la regla ley lo prohíbe disciplina didáctica la pedagogía		Todo muy mamado. Se lo explican todo, preguntas de los exámenes muy fácil
<i>Aculturación</i>	no habléis en árabe	falta de educación	Aquí menos, mejor	Factor étnico	me molesta			lengua el árabe animarlos	Perjudicados nivel

Sigue en la página siguiente

									medios suficientes deberían de adaptarse nuestra cultura nuestras creencias
<i>“Déficit Cultural”</i>	inglés muy poco		se sienta ordenador	Capital cultural incorporado			más avanzado informática mentalizado idioma estudios son más difíciles más atención personal más profesional tutor mucho esfuerzo		obligados perjudica un montón la misma zona salen perjudicados en nivel sentidos medios suficientes nos los estamos tragando no somos racistas

7.2.2.3 Tercera Categoría: Interacciones Sociales

Segunda Matriz de análisis: Generando categorías a partir de la primera Reducción, generación de Ideas-Fuerza; Aplicación de la comprensión

Tercera Categoría: Interacciones Sociales (1)

<i>DIMENSIONES</i>	Profesor; Jefe de estudios	Profesora; aula compensatoria	Profesor; aula compensatoria	Profesora	Informante-clave; Profesor ATAL	Informante-clave; Profesora ATAL	Alumna-inmigrante; FÁTIMA	Alumna-inmigrante; NADIA	Alumna-inmigrante; ALÍ
<i>Relación Societaria</i>	barrio muy sensible a ese tipo de cosas nivel social económico muchas diferencias institutos del centro de Granada un corte muy grande ciclos formativos ponerse a trabajar familias pagar carreras	padres ayudar a sus hijos las tareas firmes exijamos sacarse el graduado mejorar el nivel de vida la titulación el escalón es muy grande colaboración “trabajo”. el aula compensatoria	alumnado medio alumnado con necesidades especiales algún alumnado complicado, hay una mezcla muy grande los problemas tienen que estar más bien en donde ellos viven	los inmigrantes, la verdad incongruencia, compensatoria alumnos complicados, conflictivos concienciados la realidad más cercana los profesores de compensatoria, apoyo	los mínimos de las materias instrumentales superar aprovechar mantener un nivel, una guardería de adolescentes entre cinco y diez nacionalidades diferentes muy fluctuante, este alumnado se mueve mucho Hay altas y bajas, van y vienen, incorporaciones	lo han ubicado Marruecos entorno social rural donde apenas había asistido al colegio donde el niño no había sido alfabetizado en su propio idioma haberlo tratado de ubicar en un curso más bajo la preocupación de los estudios una preocupación bueno pues latente a trabajar	en un restaurante camarero cocina “pisos patera”	no trabaja “piso patera” Cierre de las redes sociales	amigo, me relaciono aquí ahora no trabaja “pisos patera”

Sigue en la página siguiente

	bachillerato	reducimos simplicidad grupo de varones muy infantiles, vienen a jugar especie de cordialidad madres problemas de otro tipo, como por ejemplo de higiene			nuevas a mitad de curso cambios de residencia traslados	sector de la hostelería horarios cambiados pasan la tarde solos no ven a los padres esos niños que tienen bastante desarrollada la responsabilidad autonomía vivir solos			
<i>Ambivalencia Identitaria</i>	problemas marroquíes muy propensos a usar su lengua grupillos crea tensiones persisten le tenemos prohibido usándolo algún problema	problemas algún niño o niña que no avanza poca iniciativa “fuera de lugar” Desparpajo una actitud abierta extrovertidos, más trabajo relacionan	problema básicamente es la familia no puedo con mi hijo... La educación en la familia niños aquí encerrados sentados en unas mesas que no se pueden	rechazo dominan el territorio están en su barrio diferencias de raza de clase sociales educación el tema del velo un olor corporal	situaciones problemáticas desapercibidos perfil plano entorno escolar cada x tiempo inmersión lingüística responsabilidad aula de referencia ámbito familiar	el sistema de estudios chino es mucho más duro muchas más materias los marroquíes tienen poca cultura preocupación bereber o el árabe solamente hablan en español en los sitios públicos	árabe y español aquí hay muchas nacionalidades principalmente hay marroquíes tienes amigos gitanos marroquíes	“estoy nadando entre dos aguas” Islam amigos	estigma

	de ese tipo con los marroquíes sobre todo hay muchos en compensatoria entre ellos están muy unidos con su nivel se podrían separar en distintos grupos	enseñarles muy callados niños con nombres imposibles de nombrar se les han puesto apodos	ver cárcel	más fuerte huelen un poco fuerte	lengua materna mantener su cultura	la vida pública defensa de que lo suyo de su cultura de su país de origen			
<i>Religión</i>							musulmán rezáis	musulmán rezáis	musulmán rezáis

Tercera Categoría: Interacciones Sociales (2)

<i>DIMENSIONES</i>	Alumna-inmigrante; <u>ZORAIDA</u>	Alumna-inmigrante; <u>MÁRUA</u>	Alumna-inmigrante; <u>UMARA</u>	Alumnas- autóctonas; <u>MARÍA/SOLEDAD</u>	Alumno-autóctono; <u>MANUEL</u>	Alumno-autóctono; <u>PEPE</u>	Madre/Hijo (mayor)-inmigrantes; <u>SONIA/JORGE</u>	Padre-inmigrante; <u>MUSTAFA</u>	Madres-autóctonos, <u>ENTREVISTA GRUPAL</u>
<i>Relación Societaria</i>	no trabaja tu madre peón de todo	Acercamiento Social	“piso patera” ahora no trabaja	rechazo nacionalidad los marroquíes los rumanos los gitanos	“El hotel Luz” salía por la ventana una cabeza de un burro “no quiero	Evitar diferencias sociales	madre inmigrante deficiencia en la elocución AMPA Inscrito reunión	Facultad de Filosofía y Letras becario de investigación Departamento de Lingüística castellano	cinco madres Alumnos de la ESO. AMPA

Sigue en la página siguiente

				puede que sí, que haya gente que los rechace.	hablar con nadie” Es pintor		sudamericanos Marruecos	contradicciones omitiera Beca. AMPA no estamos inscritos dejadez colegio 120 euros	ningún padre ni madre inmigrante ha sido nunca presidente del AMPA
<i>Ambivalencia Identitaria</i>	en bereber		“la niña debe de recordar todo lo de allí, lo de aquí no es lo nuestro” “pero entonces como voy a hacer amigos”	recreo rodeados de amigos autóctonos “no quieren adaptarse” “huelen mal” “que se vuelvan a su país” “me gustaría apellidarme matamoros”.	.		aulas separadas nivel de español seguir el ritmo regular de las clases presión hago un trabajo de lengua y yo siento presiones me exigen el lenguaje castellano equipararlas	el poder que tengo allí más cómodo mi país primero posición buena allí para mi todo es fácil allí aquí tienes que correr todo el día para	perjudicando a mi hija sí más gente inmigrante que niñas como ellas los autóctonos de la zona salen perjudicados, en todos los sentidos no hay medios suficientes ellos deberían de

							asignaturas		adaptarse a nuestra cultura nuestras creencias A nuestro..todo
<i>Religión</i>	musulmán	musulmán rezáis todos los días	musulmán rezáis todos los días	tantas nacionalidades molestan respetarlas Y sus religiones también	el día de la Cruz no vine a clase	desconcierto quejas faltas disciplinarias absentismo sin justificar	Católicos	el Ramadam el periodo escolar con el Ramadam los dos mayores hacen el ramadam ¿Por qué no comes en el recreo? voluntariamente La Sharía	el día de la cruz grupo de alumnos viaje de estudios ni a un inmigrante ni a uno, marroquí que haya asistido a esa fiesta Ellos son los que no se quieren implicar en nuestras fiestas y en nuestra cultura eso de adorar a lo mejor una cruz

