

Recibido 1 junio 2018 | Aceptado 18 junio 2018 | Publicado 2018-06

Hijos de familias migrantes en espacios rurales agro-industriales de la región de Murcia. Trayectorias, pertenencias y percepciones de discriminación y rechazo

Children of migrant families in agro-industrial rural areas of the region of Murcia. Trajectories, belongings and perceptions of discrimination and rejection

Isabel Cutillas Fernández

Profesora Departamento de Sociología. Investigadora Proyecto Erasmus+ Refugium. Universidad de Murcia (España)
isabelmaria.cutillas@um.es

Natalia Moraes Mena

Profesora Contratada Doctora, Departamento de Sociología, Universidad de Murcia (España)
nmoraes@um.es

DIVERSIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

MONOGRÁFICO COORDINADO POR FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y MARÍA RUBIO GÓMEZ (Universidad de Granada)

RESUMEN

Los hijos de familias migrantes tienen un mayor riesgo de fracaso educativo y registran un abandono más temprano del sistema escolar. Las investigaciones desarrolladas en España se han centrado mayoritariamente en indagar sobre los factores que influyen en el fracaso educativo de estos jóvenes, pero son escasos los estudios sobre cómo se están produciendo las que pueden entenderse como trayectorias de éxito escolar. El objetivo de este artículo es contribuir al conocimiento sobre estos procesos, abordando, a partir de una metodología cualitativa, la relación entre origen, sociabilidad, relaciones inter-étnicas, percepciones de discriminación y rechazo y cómo influyen estas en las trayectorias educativas transitadas. El estudio se centra en un contexto concreto, los espacios agro-industriales de la región de Murcia. Las condiciones laborales y sociales propias de este tipo de enclaves infieren en las trayectorias educativas de estos jóvenes.

ABSTRACT

Children of migrant families present a higher risk of educational failure and an earlier abandonment of the educational system. Researches have focused on analyzing the factors that influence on the educational failure of these youngsters, but there are few studies about how they are being produced which can be understood as successful education careers. The aim of this article is to contribute to the previous knowledge about these processes, addressing, based on qualitative methodology, the relationship between the origin, sociability, inter-ethnic relationships, discrimination and rejection perceptions and how they are related to their educational career considerations. The study focuses on a concrete context, the agro-industrial areas of the region of Murcia. Work and social conditions of this type of locations infer on educational and working careers of these youngsters.

PALABRAS CLAVE

hijos de migrantes | trayectorias escolares | discriminación | Murcia

KEYWORDS

children of immigrants | school paths | discrimination | Murcia

Introducción

Las investigaciones sobre hijos de migrantes y escuela han mostrado las dificultades que tienen estos para desarrollar trayectorias educativas de éxito. Los hijos de familias migrantes tienen un mayor riesgo de fracaso educativo y registran un menor rendimiento y un abandono más temprano del sistema escolar (Cebolla y González Ferrer 2013). Según el último informe PISA (2015), solo un 52% de los estudiantes inmigrantes alcanzaron los niveles básicos de competencia académica frente al 74% de los estudiantes nativos. Los estudiantes de origen inmigrante tienen más probabilidad de repetir curso y denuncian sufrir más acoso e intimidaciones frecuentes en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, las expectativas de

completar unos estudios superiores también son menores entre los estudiantes de origen inmigrante, sobre todo entre los llamados de “primera generación”; menos del 40% de estos cree que podrá culminar estudios superiores (OCDE 2018).

Son múltiples los factores que determinan el fracaso educativo y los resultados escolares de estos jóvenes (para un análisis sobre las relaciones entre migración y escuela en la producción académica española, véase García Castaño y otros 2008 y 2012, y García y Olmos 2012). Por un lado, los estudios han llamado la atención sobre los factores individuales y familiares y por otro, aquellos vinculados al propio sistema escolar. En el primer caso, desde los estudios clásicos de Bourdieu y Passeron (2009) sobre las clases populares en Francia, la dimensión socioeconómica y de clase y el capital cultural heredado se consideran variables clave, que siguen siendo hoy relevantes a la hora de interpretar las trayectorias educativas de estos jóvenes (Heath y Brinbaum 2007, y Cebolla 2011). Como ha mostrado Cebolla (2014), no solo en términos de dificultades de acceso a los recursos educativos por su estatus socioeconómico y su capital cultural, sino también, por la poca eficacia en su uso. A igualdad de condiciones para un mismo nivel de recurso, los hijos de inmigrantes también obtienen peores notas. Se han destacado también otros aspectos como la motivación (González Pineda 2002), las expectativas de los padres (Pedreño y otros 2013 y Portes y otros 2009), la supervisión parental y el apoyo del entorno (Fulgini 1997), las relaciones intergeneracionales e inter-étnicas (Taggar y Kao 2003) y la influencia de los estereotipos y representaciones negativas hacia diferentes grupos de migrantes existentes en su entorno (Suárez 2003). Por otro lado, buena parte de las investigaciones han centrado su interés en el papel llevado a cabo por la escuela en el desarrollo de las trayectorias formativas de los hijos e hijas de los migrantes. Como precursoras, aquellas investigaciones que han tratado de determinar cuál es la situación de estos jóvenes en el sistema educativo y cómo este influye en su desarrollo escolar. Elementos como la gestión de la diversidad en los centros con la creación de redes paralelas (Carrasco y otros 2011), las percepciones y actitudes del profesorado o la aplicación real de documentos políticos e institucionales, centraron el interés de estos trabajos (Colectivo IOÉ 1997, Carrasco 2003, Veredas 2004 y Franzé 2007) y fueron destacados como factores que influyen en la trayectoria escolar. Asimismo, algunos estudios han señalado el efecto de la concentración de la población escolar migrante en determinados centros educativos o lo que se ha llamado *guetificación* escolar (Fernández Enguita 2003). Sin embargo, otros estudios han mostrado que más que la concentración de escolares de condición inmigrante lo que produce un contexto de mayor desventaja educativa es más bien la condición socioeconómica de las familias que envían a sus hijos a estos centros escolares (Cebolla y Medina 2011).

Por su parte, John Ogbu (1991), desde su modelo explicativo ecológico-cultural, señala que es preciso un análisis que incluya el ámbito de lo micro (interpersonal e intracomunitario) y de lo macro (socioeconómico e institucional), en el que los principales factores de la diferencia en el rendimiento escolar, y por tanto objetos de análisis, fueran las relaciones históricas mayoría-minoría, la estructura de oportunidades sociolaborales y las percepciones y representaciones que de su propia situación social y escolar realizan los miembros de un grupo minoritario (Abajo y Carrasco 2011). De este modo, la hipótesis defendida por Ogbu, y por autores pertenecientes a esta corriente (Gibson y Ogbu 1991, y Gibson y Carrasco 2009), señala que las diferencias en las trayectorias escolares vienen marcadas por las distintas políticas, estructuras y prácticas de inserción emprendidas, en un contexto determinado, para fomentar el desarrollo educativo del alumnado étnicamente diverso; así como en las percepciones y expectativas que los diferentes grupos minoritarios -tanto a nivel individual como familiar- depositan en las oportunidades ofrecidas para ellos por el sistema económico, productivo y social. Entre los enfoques que incluyen los factores sociales en el análisis de las trayectorias educativas, un amplio número de aportaciones han puesto el énfasis en el trato diferenciado que estos jóvenes reciben en los centros de enseñanza y en los espacios públicos. Son estos los que, sumado a las posiciones de desventaja material y social de las que parten, condicionan su formación y su construcción identitaria, como hijos de migrantes (Franzé 2002, Pámies 2011 y Pedreño 2013).

Esta es la perspectiva de las investigaciones en las que se basa este artículo. Nos interesa analizar las trayectorias educativas de los hijos e hijas de las familias migrantes vinculadas a los enclaves agro-industriales de la región de Murcia. Entendemos por trayectorias, siguiendo a Cachón (1989) una

sucesión de posiciones sociales a lo largo del tiempo que indican la dirección del proceso de transición. Nos interesan las trayectorias que pueden ser interpretadas como exitosas, entendiendo las trayectorias educativas como las dinámicas que a lo largo del tiempo adopta el comportamiento escolar de un estudiante (López y García Castaño 2014) y que lo llevan a superar los estudios obligatorios. Es decir, tratamos de indagar sobre los factores que han influido en las trayectorias de los y las jóvenes de origen migrante que han logrado finalizar las etapas educativas obligatorias y están o han realizado estudios universitarios o piensan hacerlo y cuyos padres residen o trabajan en el sector agro-industrial de la región de Murcia.

El contexto: la región de Murcia como enclave agroindustrial

En las últimas décadas la globalización del sistema agroalimentario ha transformado la realidad social de múltiples espacios rurales. Estos nuevos enclaves de producción agrícola, generalmente situados en territorios semiperiféricos o periféricos, comparten una serie de características. Entre ellas, su ingente demanda de mano de obra barata y fuertemente segmentada, étnica y sexualmente, ha transformado el conjunto de la estructura social de estas nuevas áreas locales agroexportadoras. Desde una perspectiva polanyiana (Polanyi 1989), estos enclaves se desarrollan en una constante contradicción entre producción, trabajo y vida.

En estos enclaves, puestos de trabajo semiespecializados pero con duras condiciones, bajos salarios y una fuerte estacionalidad soportan el proceso productivo, introduciendo en lo local una ruptura entre la lógica de la economía y las necesidades sociales. Mujeres y migrantes, es decir, aquellos que ocupan las posiciones más vulnerables en la estructura laboral, centran actualmente estos mercados de trabajo basados en una “reproducción permanente de posiciones sociales vulnerables en la estructura social del territorio en que se ubican y del mantenimiento de una estructura de oportunidades profesionales y vitales deficitarias” (Pedreño 2013: 18). En este marco -que genera un ejército de mano de obra jornalera de reserva, principalmente migrante, y que supedita la producción al mercado- el análisis debe realizarse desde la estructura social, atendiendo a la producción y a la reproducción, así como a lo local y a lo global. Es en este proceso de reproducción de las posiciones vulnerables en el que resulta importante prestar atención a cómo se están desarrollando las trayectorias educativas de los y las jóvenes migrantes socializadas en estos espacios y si estas están orientadas hacia una reproducción de la estructura social existente y a garantizar la disposición de mano de obra futura. Los estudios realizados en torno a la formación educativa e incorporación al mercado laboral de los hijos e hijas de migrantes en los territorios agroindustriales apuntan que “para estos jóvenes (...) se reproduce como algo inapelable el destino de los padres” (De Castro y otros 2014: 106). La condición inmigrante (Pedreño 2005), es decir, “el estatus social subordinado resultante de la sobredeterminación estructural producida por dicho reforzamiento recíproco [entre lógicas de poder]” (García Borrego 2008: 9) parece estar siendo heredada de padres a hijos. Por este motivo, resulta relevante estudiar cuáles son las trayectorias de los jóvenes de origen migrante socializados en este contexto y las expectativas y percepciones de los que logran llegar a la universidad, para determinar cómo se intersecan aspectos vinculados al proceso migratorio, el contexto específico de incorporación laboral de sus padres, los ámbitos de sociabilidad y el éxito educativo.

Métodos

Las investigaciones que dan origen a este artículo se basan en una metodología de carácter cualitativo, empleándose diferentes técnicas de investigación, como entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observación participante. Este diseño metodológico pretende un acercamiento al tema de estudio con un doble objetivo; por un lado, abordar las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias de origen migrante socializados en enclaves agrícolas. Y, por otro, conocer las pertenencias y percepciones y discursos de rechazo y discriminación existentes entre estos jóvenes.

De este modo, en primer lugar, se han llevado a cabo entrevistas en profundidad con jóvenes de origen

migrante socializados en enclaves agrícolas que se encuentran realizando, o han finalizado, estudios superiores a la educación obligatoria. El trabajo de campo de esta investigación se ha desarrollado entre junio de 2015 y septiembre de 2018. En este trabajo se han seleccionado para su análisis tres casos del total de entrevistas realizadas, en la medida en que permiten, a través de sus diferencias y similitudes, conocer algunas de las trayectorias educativas de los y las jóvenes de origen migrante en el contexto de estudio. Los casos que analizamos en este artículo se han seleccionado en base a su diversidad, puesto que sus protagonistas se encuentran en diferentes estadios de su desarrollo formativo o profesional, así como por considerar que los mismos dan cuenta de las diferentes trayectorias educativas que vienen siendo observadas en el trabajo de campo. En segundo lugar, se han realizado tres grupos de discusión focales, entre febrero y julio del 2017, con alumnado de origen migrante que está cursando estudios universitarios en la Universidad de Murcia. En el conjunto de los grupos buena parte del alumnado reside o ha residido durante una parte fundamental de su etapa formativa en entornos agrícolas de la región. En relación a los grupos de discusión, dos de ellos tuvieron una composición mixta, es decir, en el mismo participaron estudiantes de origen migrante y estudiantes de origen nativo; por su parte, el otro grupo estuvo compuesto por alumnos y alumnas de origen migrante. Por último, señalar que los grupos han estado integrados por entre 6 y 10 miembros, han sido paritarios en términos de género y han estado compuestos por estudiantes de titulaciones pertenecientes a diferentes ramas del conocimiento (científica, social y humanística).

Tanto para la realización de las entrevistas semiestructuradas, como de los grupos de discusión, la labor de contactación se realizó a través de diferentes técnicas (colaboración con asociaciones y agentes de interés, canales de correo interno de la Universidad de Murcia, convocatorias en diversas facultades, participación en espacios y actividades vinculadas al objeto de estudio, etc.), y a través también de la estrategia conocida como “bola de nieve”, es decir, llegar a unos informantes a través de otros.

En último lugar, tras la realización del trabajo de campo, su transcripción y análisis, se utiliza la técnica “verbatim” (reproducción literal de fragmentos expresados por las personas que participan en el trabajo de campo) para la presentación de los resultados.

Resultados: trayectorias educativas, pertenencias y percepciones de discriminación y de rechazo

Los tres casos que vamos a analizar en este trabajo corresponden a las trayectorias educativas de Marta, Ariadna y Rachid, tres jóvenes de origen migrante que residen o han residido en contextos agroindustriales de la región de Murcia. Marta tiene 20 años y emigró a la región de Murcia con 13 desde Perú. Actualmente se encuentra finalizando 2º de Bachiller y el próximo curso ingresará en la Universidad. Ariadna tiene 20 años, llegó a la región de Murcia desde Ecuador en enero del 2002, cuando tenía 4 años. Estudia 2º curso del Grado de Relaciones Públicas y Publicidad en la Universidad de Murcia. Rachid tiene 28 años, emigró a un pueblo agrícola de la región de Murcia en la primavera del 2002 desde Marruecos. Tras finalizar Medicina y realizar el MIR, trabaja como internista residente de segundo año en un hospital de una provincia próxima a Murcia. Para los tres, sus procesos migratorios responden a la emigración previa de sus padres y al posterior proceso de reagrupación familiar.

La infancia de Marta se desarrolló en un pequeño pueblo de la sierra norte de Perú, junto a sus padres y tres hermanos mayores, una mujer y dos hombres. Su padre, pequeño agricultor, compaginaba esta actividad con la crianza de animales para el autoabastecimiento; su madre trabajaba en el hogar familiar. Marta accede por primera vez al sistema educativo a través de la pequeña escuela situada en el pueblo, a la edad de 5 años. En su relato, la joven asocia esta época a las emigraciones de sus hermanos mayores y de su padre. Sus hermanos emigraron a Lima para cursar estudios superiores (Marta: “tener algo mejor”); sus hermanos son policías y su hermana enfermera. Su padre se traslada a España (región de Murcia) por motivos económico-laborales en el año 2002.

“La recuerdo buena, pero un poco triste porque como se fue mi padre... con 6 años, 7 años creo que se fue, para 7 años tenía cuando se vino mi padre. Además, años anteriores se fueron todos

mis hermanos, entonces me quedé sola con mi madre y fue un poco (...), al final fue un poco triste, pero en verdad en mi niñez lo he pasado muy bien ahí. Me gustaba estar ahí” (entrevista a Marta).

Dos años después de la emigración de su padre, su madre se traslada también a España. Este hecho marca la primera experiencia migratoria de Marta, pues, con 9 años, marcha a Lima a vivir con sus hermanos mayores. Aunque señala que le resultó difícil adaptarse a la ausencia de sus padres, recuerda positivamente la incorporación al nuevo colegio y su posterior paso a un instituto, entendiéndolo que la figura de sus hermanos fue clave en este proceso.

“Primero me costó un poco adaptarme porque como siempre había vivido con mis padres, luego ya no los tenía y era con mis hermanos, así, pues de todas maneras son mis hermanos, pero algo cambia ya. Además, yo no había vivido con ellos desde los 6 años, porque ellos se vinieron antes, entonces ya no los veía a ellos. Pero, no sé, luego al final me acostumbré a vivir con ellos y, no sé, estaba bien. Vivíamos los 4 en una casa. Los 4 juntos. Siempre hemos estado juntos (...). Es que me ayudaban más (sus hermanos). Si necesitaba algo, pues como ellos estudian, yo que sé, les preguntaba, me ayudaban, pero claro aquí no” (entrevista a Marta).

De manera previa a la emigración, Marta no había repetido curso o suspendido alguna asignatura.

Ariadna nace en Ecuador, pero llega a uno de los municipios agrícolas de la región de Murcia con apenas 4 años, de modo que su primera incorporación al sistema educativo se produce ya en la sociedad de destino. Su llegada a España responde al proceso de reagrupación familiar iniciado por su padre, que emigró en el año 1999 por motivos económicos-laborales. La madre de Ariadna lo haría en el año 2001. En el país de origen, su padre se dedicaba al cuidado de ganado y la limpieza de fincas, su madre se ocupaba del trabajo doméstico en el hogar familiar. Antes de emigrar a España, Ariadna y su hermano, seis años mayor que ella, permanecieron un año en Ecuador tras la emigración de ambos progenitores. Durante ese periodo, ambos residieron junto a su abuela y tíos. Sin embargo, la joven señala que fue su hermano quien cuidó de ella durante ese periodo: “Siempre hemos sido mi hermano y yo. Mi hermano como es el mayor siempre ha cuidado de mí. Nos quedamos los dos”.

Rachid nace en una pequeña aldea de Marruecos, ubicada unos 300 kilómetros al sur de Casa Blanca, en la que permanece hasta su emigración a España y donde cursó tanto la educación primaria como los primeros años de instituto. En el país de origen, su padre trabajaba una pequeña explotación agrícola de la familia y su madre trabajaba en el hogar. Rachid es el mayor de 3 hermanos. Aunque él tiene apenas 10 años cuando su padre emigra a España por motivos laborales (1997), en su relato sobre su infancia no aparece ninguna referencia negativa sobre este hecho. A diferencia de Marta y Ariadna, la proximidad geográfica permitía a su padre visitarlos anualmente. “Muy buenos recuerdos siempre, de amigos, la verdad que siempre tengo yo nostalgia de esos tiempos. Hombre, la infancia”. Como en el caso de Marta, Rachid cuenta con un buen expediente académico en el país de origen.

En el momento en que los jóvenes llegan a alguno de los enclaves agrícola estudiados, sus padres llevan al menos un año trabajando en la agricultura intensiva. Los padres de los tres jóvenes desarrollan un trabajo especializado, con un empleo estable y continuado. En el caso de Marta y Rachid sus padres trabajan como tractoristas para un pequeño agricultor; en el de Ariadna, su padre es el responsable de riego de una explotación hortofrutícola de gran tamaño. Este hecho es relevante, en la medida en que se trata de una zona en la que la mayor parte del empleo ocupado por migrantes tiene carácter temporal, asociado a la duración de las distintas tareas agrícolas. En el caso de las progenitoras, la madre de Marta trabaja en un almacén de fruta de manera discontinua; la madre de Ariadna desarrolla diferentes ocupaciones (campo, almacén de fruta, restauración, etc.) de manera temporal y en condiciones precarias; y la madre de Rachid trabaja en el hogar familiar.

A diferencia de Rachid y Ariadna, para los que su experiencia migratoria se realiza de manera paralela a la de sus hermanos, hermanas y madre, Marta viaja sola a España, donde ya residían sus progenitores, dejando a sus hermanos en Lima. Este hecho, la separación de sus hermanos, es un elemento que

aparece reiteradamente en la forma en que la joven construye su discurso sobre su experiencia migratoria.

“Sí, cuando vine acá los echaba muchísimo de menos, me quería volver. Es que no me acostumbraba aquí. Era, no sé, con mi padre no había vivido desde que tenía 7 años, entonces me parecía muy raro estar con él, así que, me parecía un desconocido para mí. No sé, es que no lo había visto. Fue, en los 6 años que estuve sin él, solamente una vez a visitarme y desde ahí no lo había visto” (entrevista a Marta).

Marta y Rachid llegan a la región de Murcia en primavera y, pese a lo avanzado del curso académico, se incorporan rápidamente al nuevo centro de estudio, en 2º y 3º de la ESO, respectivamente. Ambos repetirán ese primer curso y a lo largo de sus intervenciones coinciden en las dificultades que encontraron en la incorporación al sistema educativo.

“Primero era muy nerviosa, no tenía confianza con nadie y aparte de que, yo qué sé, hablaban mí mismo idioma los profesores, pero no me enteraba mucho de lo que decían por tantas cosas (...) a veces, no sé, me parecía que hablaban muy rápido y no me enteraba. (...). Suspéndí todas. Llegué en abril, entre casi cerca de mayo, no me daba tiempo a aprobar nada” (entrevista a Marta).

“Bueno, al principio difícil porque llegas sin saber hablar, sin saber las costumbres y los usos de aquí de España y de la gente y todo, pero en general pues a los 2-3 meses hablando con los compañeros, y todo eso, y saliendo con los amigos pues uno se adapta rápido. La gente es muy amable” (entrevista a Rachid).

Ese verano, los padres de Rachid decidieron que este fuera a vivir unos meses con unos familiares en Alicante para que aprendiera el castellano.

En el caso de Ariadna, ella llega a la región de Murcia en enero, incorporándose al colegio a fines de febrero. En su discurso, la joven otorga un papel fundamental en su proceso de adaptación a la maestra que tuvo en el año de llegada, considerándola clave en su adaptación al centro.

“En Ecuador no había ido nunca al colegio, no sabía ni leer ni escribir, o sea, mis compañeros ya daban inglés, sabían escribir, leer más o menos, y yo pues llegué y no sabía nada. Nunca había ido al colegio. Entonces, mi profesora dijo que ella apostaba porque iba a conseguir que yo me pusiera al nivel de mis compañeros para no tener que repetir un año. Entonces, se puso ella conmigo desde, creo que fueron tres meses, abril, mayo y junio, se puso conmigo como mi tutora a enseñarme porque si conseguía aprender a escribir no me hacían repetir curso. (...) Había comenzado el curso y hasta ponerme el día, pero vamos, consiguió que no repitiera. Llegué al nivel de todos” (entrevista a Ariadna).

A lo largo de la entrevista realizada, Ariadna plantea una percepción positiva de su estancia en el colegio, tanto en lo referente al profesorado como al alumnado.

“No me sentí en ningún momento rara, ni que fuera diferente. Al momento de llegar se acercaron a mí ‘ven a jugar’, como eres niño. Pues eso, me aceptaron muy bien. Y me integré... éramos como una familia, desde que los conocí hasta que nos separamos para ir al instituto, éramos como una familia. Así, todos muy juntos” (entrevista a Ariadna).

Para realizar la secundaria la joven se incorpora al único Instituto presente en su municipio. La valoración y percepción que Marta, Rachid y Ariadna tienen de su paso por el instituto es ciertamente diferente. Así, Marta, por su parte, presenta una percepción más negativa sobre su relación con alumnado y profesorado. En 3º de la ESO, la joven comienza a presentar dificultades para superar el curso académico, repitiendo finalmente. Aunque en su discurso no vincula el trato recibido por una parte del alumnado con los resultados académicos, si no con la separación de sus hermanos, sí que refiere episodios de insultos y humillaciones.

“Yo allá vivía con mis hermanos, estaba con ellos, mis hermanos me ayudaban a estudiar, porque como ellos estudiaron... pues ya me ayudaban mis hermanos si tenía algún problema. En cambio, aquí... (...). Yo qué sé, cuando estaba en el instituto, en tercero, sí que tenía problemas con algunos zagales, porque, yo qué sé, los críos yo creo que son así que les gusta molestar, pero tenía problemas con eso, con algunos zagales, porque yo que sé, me trataban a veces muy rara, entonces se metían conmigo, y claro me decían cosas como ‘¿por qué eres latina?’, ‘¿por qué no te vas a tu país?’, o algo así” (entrevista a Marta).

El profesorado de Marta decidió que lo mejor para alumna era cursar lo que le restaba de secundaria en el programa de diversificación curricular, es decir, aquel diseñado para los alumnos y alumnas mayores de 16 años que han presentado dificultades para superar los conocimientos mínimos exigidos para la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria. La joven entiende que esta decisión de su centro educativo ha condicionado negativamente su paso por el instituto, no ofreciéndole los conocimientos básicos necesarios para cursar Bachiller y complicando la posterior superación de este.

“Porque yo fui a tercero y a cuarto de diversidad. Sabes que eso no... ahí no hay posibilidad de irte a un bachillerato, entonces yo cuando dije que quería ir a un bachillerato nadie me dijo ‘¡Oh seguro que lo haces!’, no, me dijeron ‘¿Pero por qué vas a ir ahí? Seguro que te vas a suspender todas a la primera’. Nadie me animaba (...). En cambio, en diversidad... es que yo luego, cuando pasé a bachillerato, me chocó un montón, porque era como que todo muy avanzado de lo que yo había hecho. (...) Tendría que haber hecho 4º normal y 3º normal porque me hubiera sido mejor” (entrevista a Marta).

Marta, que repitió posteriormente 2º de Bachiller responsabiliza de este hecho a quiénes decidieron que debía estudiar un programa de diversificación sin tener en cuenta su rendimiento académico previo, ni sus intenciones de estudiar educación superior. De acuerdo con Marta, de los 15 alumnos que cursaron con ella 3º y 4º de la ESO en el programa de diversificación curricular, 13 eran hijos e hijas de familias migrantes.

La concentración de alumnado de origen migrante en los programas de diversificación curricular supone un fracaso de las políticas y estrategias de atención a la diversidad en los centros educativos. Estos programas, orientados a garantizar que todo el estudiantado obtenga una formación básica que le permita acceder al título de Graduado en Educación Secundaria, implican reunir en una misma aula a aquellos alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades para continuar el curso académico con normalidad. Esta ruptura de la diversidad y la heterogeneidad, como han mostrado otros estudios, tiene impactos muy negativos sobre los resultados académicos del alumnado que participa en estos programas, así como sobre sus relaciones sociales con el conjunto de estudiantes del centro (Carrasco y otros 2011).

En el caso de Rachid y Ariadna, el paso por el instituto se produce con escasos problemas, tanto en lo académico como en la relación con el profesorado y con los compañeros y compañeras. Ambos señalan haber presenciado escenas de discriminación y rechazo hacia otros hijos o hijas de inmigrantes, pero no haber sido víctimas de las mismas. Rachid entiende que, en su caso, la menor presencia de alumnos de origen extranjero que había en las aulas de la región de Murcia en el momento en el que él se incorporó a las mismas facilitó este proceso.

“No, no sabía nada, por eso te digo, que fue difícil porque no sabía hablar, ni nada, no sabía decir ni hola, pero la integración tampoco fue muy difícil porque me ayudaron mucho la gente, los compañeros y todo, los profesores, en el instituto también me ayudaron mucho. Había pocos inmigrantes, había pocos estudiantes inmigrantes en ese momento” (entrevista a Rachid).

Sin embargo, Ariadna sí hace referencia a una especie de “paternalismo o infantilización racista”, que se habría manifestado a través de la sorpresa o admiración que despertaba entre sus compañeros de clase o profesores y profesoras el hecho de que ella obtuviera buenas calificaciones.

“Pero en cambio los compañeros, sí que es verdad, cuando por ejemplo yo sacaba alguna nota alta me miraba como ‘madre mía, ¿cómo puede haber sacado esa nota?, ¿cómo puede haber sacado más nota que yo?’ Y entonces, eso, ahí lo empiezas a sentir, de que tú eres ecuatoriano, no puedes ser tan listo, no puedes sacar esas notas, no puedes haber hecho los deberes, lo normal es que no lo hagas (...). Insultos no, yo al menos no, pero mis amigos sí” (entrevista a Ariadna).

A la finalización de Bachiller, Ariadna y Rachid realizan la prueba de acceso a la Universidad. Durante la elección de qué estudios superiores realizar, ambos son plenamente conscientes de la estrategia puesta en marcha por el conjunto de la unidad familiar para permitirles el desarrollo de estudios superiores. Una estrategia que se ha concretado en el esfuerzo laboral. Así, las condiciones materiales en las que estos jóvenes plantean sus trayectorias formativas, y la responsabilidad personal en que estas se traducen, están presentes en sus discursos. En el caso de Ariadna, se detecta el sometimiento de la elección de los estudios a llevar a cabo a un análisis racional en torno a las posibilidades que las diferentes carreras ofrecen en la posterior incorporación al mercado laboral. Un análisis en el que las oportunidades laborales, y con ellas la mejora de la situación socioeconómica familiar, priman sobre la vocación o la curiosidad individual

“Sí, eché una matrícula para... la matrícula que eché fue para primero Derecho y después Criminología, no, Criminología fue primero; y, entonces, estaba hablando con mi hermano y me dice ‘si es que Criminología no tiene futuro’, dice ‘si quieres trabajar eso no tiene futuro’. Estuvimos así hablando, hablando, y entonces digo ‘pues voy a cambiar la matrícula’, el último día que tenía para cambiarla y la cambié. Estuvimos mirando carreras y me dijo ‘mira, esta parece que está bien, Publicidad, parece que te la puedes sacar sin calentarte mucho la cabeza’, y así acabé haciendo Publicidad” (entrevista a Ariadna).

En el relato de sus vidas, los tres jóvenes reivindican reiteradamente el papel ejercido por sus padres y madres en el hecho de que ellos hayan continuado estudiando tras superar la educación obligatoria. Son muy críticos con la dureza y las condiciones del trabajo que realizan sus progenitores y señalan que sus padres, que no tuvieron oportunidad de formarse, les han apoyado en sus estudios para que puedan aspirar a un mejor empleo. Para Rachid la agricultura es “trabajo muy duro, es un esfuerzo físico importante, sí”. Por eso sus padres le motivaban para que siguiera estudiando “Que estudie, que estudie y que saque una carrera y que trabaje en otra cosa porque esto no tiene ningún futuro”. Por su parte, Marta señala a lo largo de la entrevista en varias ocasiones una frase que con frecuencia le dice su madre, “¿quieres tener lo mismo que nosotros?”.

“Que elija lo mejor para mí. Sí. Me dijeron ‘pues tú ve lo que vas a hacer, si puedes hacerlo, si no’. Sí, prefieren que estudie antes que esté trabajando. Mi madre me dice ‘o estudias, o estudias, es que no puedes estar trabajando’, me dice ‘¿quieres tener lo mismo que nosotros’. Entonces, pues eso, tengo que estudiar” (entrevista a Marta).

“Pues que te envejece, que te quita vida. Yo veo a mi madre, ¿mi madre cuántos años tiene?, mi madre tiene 44. Ella es de que va por distintos lados y trabaja..., en realidad trabaja de todo, igual trabaja en un invernadero con las flores, que en el campo, que en el bar, pues donde le toca...donde encuentra. (...). Mi madre es que es joven, mi madre, pero es que la ves y parece que tuviera ya 60 años. (...). Y, eso, yo lo veo como un trabajo que te quita vida y entonces entiendo a mis padres de que no quieren que acabe ahí” (entrevista a Ariadna).

La temporalidad y la precariedad son, como se ha indicado anteriormente, características comunes en el trabajo agrícola. Sin embargo, las condiciones laborales de los progenitores de los jóvenes, empleos estables y continuados, es entendido por los jóvenes como un factor importante en su acceso a la educación superior, en la medida, en que su fuerza de trabajo no ha resultado necesaria para la subsistencia familiar.

Del mismo modo, el acceso a becas de estudio aparece como un factor clave en las trayectorias

educativas de estos jóvenes. De hecho, ninguno de ellos ha tenido que trabajar, aunque sea de forma temporal, para poder asumir gastos de su formación. Como señalaba Marta “En principio no, porque bueno, mi padre siempre me ha..., o sea, si he necesitado algo me lo ha dado. Pero en general, desde siempre, mi padre ha trabajado, mi madre también. Entonces, si he necesitado algo para mis estudios me lo han dado”. Para Ariadna “es que es muy difícil, sin beca es muy difícil”.

“No, mis padres la verdad como tienen un trabajo fijo en donde trabajan pues nunca, nunca hemos tenido necesidades económicas desde que hemos llegado aquí (...). Conozco también casos que sí lo intentaron (estudiar) pero lo dejaron, también para trabajar, y algunas veces porque los padres les pidieron que salgan, que trabajen, que no estudien” (entrevista a Rachid).

En los casos de Marta y Ariadna, la posición ocupada en la fratría parece haber tenido consecuencias importantes en sus trayectorias educativas. Así, las jóvenes se refieren de manera reiterada las tareas de orientación y consejo destinadas a garantizar su éxito académico desarrolladas por sus hermanos mayores. Estos, con una trayectoria educativa de éxito previa, han generado que los entrevistados perciban los estudios superiores como una opción realista y asumible para ellos.

“Y mi hermano, mi hermano siempre. Me decía, cuando veía algo malo, ya sabes, me decía ‘esto no me gusta y tú lo sabes’ (...)” (entrevista a Ariadna).

“El año pasado, cuando estaba..., bueno hace años ya, cuando estaba en primero de bachillerato, mi hermano hablaba por Skype y él me enseñaba matemáticas (...). Sí, me hacía tutorías por Internet. Sí, es que él es muy bueno en matemáticas. Estudió en la Universidad Ingeniería y Sistemas, aparte de ser policía, entonces a él le gusta mucho las matemáticas, igual que a mí, entonces él me enseñó a hacer todo”.

Además, Ariadna y Rachid, al tener hermanos menores, indican realizar con ellos esta labor de referencia. “Con nuestra influencia, yo creo que sí. Mis padres siempre le están diciendo ‘ves a tus hermanos, tú igual, tú estudias, no te quedes atrás, tus hermanos van a la Universidad ¿y tú no vas a ir a la Universidad?’. Ella, pues siempre tiene eso, la figura de mi hermano y de mí. Y creo que sí, creo que llegará” (entrevista a Ariadna). “El entorno familiar ayuda mucho. Mi hermano también me vio a mí, yo le aconsejé que haga medicina porque, no sé, también le gustaba, era muy buen estudiante y nada pues, como le gustaba, también medicina” (entrevista a Rachid).

El grupo de pares constituye, junto a los espacios educativos y la familia, uno de los principales agentes de socialización de niños y jóvenes. Múltiples investigaciones han puesto de manifiesto la significativa relevancia que este adquiere durante la adolescencia y la primera juventud. En esa época, de autoidentificación, de posicionamiento en el entorno y de construcción de aspiraciones y expectativas vitales, el grupo de pares supone un espacio de socialización clave en la construcción del individuo (Pedreño 2013, y Portes y Rumbaut 2001).

En las tres trayectorias educativas analizadas, se detectan diferentes formas de construcción y justificación de las relaciones de amistad y compañerismo de los jóvenes entrevistados. Marta y Ariadna muestran mayoritariamente relaciones étnicamente segmentadas, es decir, la mayor parte de sus amigos y amigas comparten el origen étnico o el país de procedencia.

“Más ecuatorianos. Todos mis amigos, excepto una chica, son ecuatorianos. Españoles, muy pocos, la verdad. Mis amigos del colegio son los únicos amigos españoles que tengo, con los que mantengo el contacto. (...) Creo que es porque me siento cómoda, no me cuesta, o sea, con ellos puedo hablar de lo que sea, nos reímos, nos vamos a bailar” (entrevista a Ariadna).

Desde hace unos años, Ariadna participa en una Asociación juvenil de carácter político conformada por población ecuatoriana. Tras compaginar su trabajo en esta Asociación con la colaboración en otros espacios juveniles no segmentados, la joven decide centrar su dedicación en la primera de ellas, en la que se siente más “cómoda”, pese a que no tenía un conocimiento o interés sobre la política ecuatoriana hasta su inclusión en este colectivo.

“Estuve militando en (sección juvenil de un partido político), por mi hermano. Y ahora mismo estoy en una organización que se llama [nombre] que es de jóvenes ecuatorianos, que es más o menos de política. Solo en esa, antes estaba en más, estaba en lo del sindicato de estudiantes, en la comisión feminista, en las juventudes estas de (partido político), pero... no me... creo que todavía no estoy como para estar concentrada en eso. (...) Me salí de todo y solo me dediqué a una, que fue [nombre organización] y creo que también es porque me siento muy cómoda con ellos. O sea, es gente... pues que nos reunimos, hacemos nuestras comidas, luego vamos a bailar, hablamos, tratamos temas de Ecuador, es cómodo. En cambio, a veces, en las organizaciones estas es como que me sentía fuera de lugar. La empecé a seguir cuando entré en [nombre organización]. No tenía ni idea, o sea, yo de Ecuador no sabía nada, nada, nunca he regresado y estaba aquí y tampoco de la política de España” (entrevista a Ariadna).

En el caso de Rachid, este señala que son limitadas sus interacciones sociales con otros jóvenes hijos de inmigrantes.

“El bachillerato también fui a la misma clase, tuve los mismos compañeros tanto en primero y en segundo y... fue muy bien, la verdad, tanto con los amigos, ya eché mis amigos de toda la vida, que son los mismos hasta hoy”.

Al construir su relato sobre cómo les gustaría que transcurriera su vida, y cómo creen que transcurrirá, los tres jóvenes lo hacen en torno a su desarrollo profesional, el cual prevalece sobre otro ámbito. Para Marta, cursar estudios universitarios es la prioridad. Quiere estudiar Psicología o, si no pudiera acceder a esta carrera por cuestiones de nota, Administración y Dirección de Empresas. Le gustaría permanecer en España y desarrollarse aquí profesionalmente. Sin embargo, tras haber repetido dos cursos, cree que su etapa en el instituto no debe alargarse más. De este modo, la joven ha decidido regresar a Perú, y continuar sus estudios allí, si en septiembre no ha logrado acceder a la universidad (debe finalizar 2º de Bachiller y aprobar la prueba de acceso a la universidad).

“No sé, aquí supongo. Porque ya me he acostumbrado un poco aquí a vivir, entonces, si me voy a mi país es como que... hay cosas que extraño de aquí, entonces ya no me acostumbro allá porque allá es como que diferente, otra cultura, otras personas... y como ya me he acostumbrado un poco aquí, me gustaría vivir aquí. Pero si..., suponte que aquí no llego a la Universidad sí que me voy a ir..., he decidido irme a mi país a estudiar allá y vivir allá” (entrevista a Marta).

Ariadna desea incorporarse al mercado laboral en un puesto vinculado a la formación realizada. Rachid espera poder ejercer como internista a la finalización de su residencia.

De hecho, al igual que Marta, los jóvenes valoran la posibilidad de regresar al país de origen desde una perspectiva laboral. Es decir, el retorno se define como un proyecto económico y laboral, como en su momento lo fue la migración de sus padres, y no tanto como un deseo vinculado a la pertenencia o la identidad. Como señala Ariadna: “Quizás, no, no sé. Ahora que Ecuador pues ya no es lo que era hace 20 años, pues ya me planteo lo de regresar y trabajar allí, trabajar en Ecuador. Mis padres no, ellos ya han dicho... hace mucho que renunciaron, piensan en volver a ver a su familia, porque en realidad nunca hemos regresado”. Para Rachid: “Es que es muy importante las condiciones del Servicio donde trabajas, eso es lo más importante para elegir dónde quedarte”. Debido a la formación realizada, Rachid es optimista con su desarrollo profesional. Sin embargo, Ariadna considera que su incorporación al mercado laboral en España estará atravesada por su condición de hija de inmigrante. Para la joven, la existencia de una segmentación étnica del mercado de trabajo genera que solo aquellos migrantes, o los que son percibidos como tales por la sociedad receptora, que disponen de unas redes sociales sólidas puedan escapar de las ocupaciones reservadas para la población migrante, siendo en el contexto estudiado el trabajo en el campo.

“Creo que sí habrá... será más difícil, porque todo funciona por enchufe para encontrar trabajo. Y no es lo mismo pues que tu padre sea primo, amigo, vecino de casi todo el pueblo, que tú, que

tu madre ¿a quién conoce? Mi madre como mucho trabaja en el campo y trabaja en un bar, y encuentro trabajo en ese bar porque la conocen, pero ya está. En cambio, pues ya te digo, al menos en mi pueblo si no eres amigo, primo o vecino... Los ecuatorianos... En mi pueblo es que, si lo ves, no hay gente, casi... los que tienen amigos españoles son los que trabajan en bares, en tiendas, pero de ahí no, todos están en el campo... todos. Ahí trabajar en algo que no sea el campo es muy raro, sino conoces a alguien, un español, por así decirlo, si no conoces a alguien así..." (entrevista a Ariadna).

En los grupos de discusión realizados se profundizó en la percepción y experimentación empírica de discriminación y rechazo señalada por Ariadna. Así, los estudiantes de origen migrante señalaron que, aunque se suele negar, es palpable la existencia de racismo en España. Resaltan también que esta negación forma parte de la tendencia a disimular estas expresiones: "que no haya racismo... eso es mentira".

Este racismo calificado de "selectivo" se atribuyó no solo a aspectos vinculados con la nacionalidad de origen, sino también a la raza, a la lengua o a prácticas culturales específicas. El acento, el color de piel o determinados rasgos fenotípicos, se reconocen como emblemas de contraste que agudizan las actitudes negativas vinculadas al origen nacional. Al mismo tiempo, este "racismo selectivo" se manifiesta a través de la discriminación laboral, señalada en varias ocasiones en los grupos de jóvenes, vinculado sobre todo a la "preferencia nacional" o a la discriminación por nacionalidad a la hora de conceder un puesto de trabajo.

G3M4 (1): "Yo creo que existe un racismo selectivo, porque no es lo mismo el racismo que se puede dar conmigo que a lo mejor tengo amigos que son españoles, que no tengo acento, no es lo mismo el racismo que se me puede dar a mí que a una persona que se le note más el tema del acento o sea más morenita o sea un negrito. Yo creo que se está derivando en la sociedad un racismo selectivo un poco extraño, voy a ser racista contigo por estas cualidades, pero contigo no. Si eres racista, eres racista sino lo eres no lo eres. (...) Todavía hay el racismo de tu eres español, trabajas; tu eres de Ecuador, no".

G3H3: "Pero hay un montón de situaciones que yo he vivido mucho, y que no le he dado importancia, incluso me he reído y he dicho pobre ignorante, pero sí hay mucho y dentro de lo que cabe hay racismo selectivo como tu bien dices, es el color de la piel, son los rasgos, influye muchísimo".

También se manifestó la existencia, en ocasiones, de discursos y actitudes de minusvaloración por parte de los autóctonos. El estigma inmigrante parece estar presente cotidianamente no en actitudes de rechazo o discriminación abiertas sino más bien en representaciones e imaginarios de minorización y minusvaloración por el hecho de ser percibidos como inmigrantes. Esta tendencia a la infrahumanización ha sido analizada por Leyends y otros (2003) y consistiría en que a los individuos de determinado sector se le atribuyen mayores cualidades humanas, por ejemplo, la inteligencia o la sensibilidad que al grupo al que pertenecen aquellos externos. En algunos de los grupos se manifestaba vivir situaciones de ese tipo:

G1M5: "Yo me he encontrado a gente en la calle que te miran con miedo, con pena, con todo... Solo por ser quién eres".

G2H1: "A mí, uno me soltó una frase, una vez que estuvimos dos días en un campeonato de España, me dijo: 'Tío no sabía que eras así de listo, pensé que eras tonto'".

En uno de los grupos, formado por alumnado mixto, se vinculó la existencia de actitudes discriminatorias no solo en relación al origen sino en relación a la clase social. Este tipo de referencia sirve para establecer una segmentación dentro de los propios grupos de migrantes, en los que los migrantes pobres serían siempre ubicados en la parte inferior de la estructura social.

G3M2: "Yo veo una pequeña excepción, da igual los rasgos que tengas siempre que tengas una

cuenta con muchísimos millones, entonces ahí da igual, puedes ser verde y no pasa nada si vienes con un montón de dinero”.

G3M3: “Sí, el problema no es la inmigración sino la pobreza”.

Dentro del colectivo de jóvenes de origen migrante el sector más expuesto a este tipo de actitudes discriminatorias, desde la perspectiva de los participantes en los grupos, es el de origen magrebí. Destacando la existencia de diversos modelos de discriminación basados en rasgos culturales y religiosos, principalmente en las mujeres que usan *hijab*, las manifestaciones religiosas o las características peculiares de su acento. Las expresiones vinculadas a este “nuevo racismo” (Wiewiorka 2009) parecen estar presentes tanto en el entorno escolar como en otros ambientes. Las consecuencias de estos comportamientos, -que son identificados en cierta forma por algunos de estos jóvenes también como *bullying*- son de tal gravedad que en algunos casos podrían haber influido incluso en el abandono de los estudios de quienes lo sufren. Los episodios definidos como racistas experimentados por los jóvenes de origen migrante son concebidos como más intensos en la etapa de educación primaria. El desarrollo y madurez personal serían, desde su perspectiva, los factores que explicarían la reducción de las agresiones.

En último lugar, resulta de interés señalar que, aunque los y las jóvenes que participaron en los grupos de discusión identificaron y señalaron las manifestaciones y experiencias de discriminación y racismo señaladas, estas se intercalaban con discursos de reconocimiento y sentimiento de integración y aceptación en la sociedad española. Así, para una parte significativa del alumnado que conforma la muestra, la pluralidad étnica de sus relaciones, su desarrollo académico o su apego e identificación con la sociedad de recepción son muestras de un proceso *exitoso* de integración o aceptación.

G2M2: “Creo que si nos sentimos integrados en la sociedad es porque también se ha hecho algún esfuerzo para que nos sintamos así desde los colegios, desde el trabajo; porque por ejemplo en Francia los inmigrantes viven apartados en sus barrios y no se les hace sentir franceses. En cambio, aquí en España, yo que llevo quince años, me siento parte del país, he tenido mis compañeros en el colegio que me han tratado bien, mis profesores han hecho un esfuerzo para que yo me sienta integrada. Si algunos nos sentimos así es porque se quiere que nos integremos”.

G2H5: “Me siento como uno más porque somos iguales, aunque tengo mis raíces con orgullo, pero también reconozco donde me han tratado bien. Yo creo que somos de todas las culturas un poco, ¿no?”.

Discusión

El sustancial incremento del alumnado de origen extranjero en las aulas, fundamentalmente en aquellos centros de titularidad pública, transformó la composición y realidad social de muchos espacios escolares. Los colegios e institutos públicos de las zonas agroindustriales, en tanto que territorios atrayentes de población migrante, constituyeron el primer ámbito de socialización para muchos de los niños de origen extranjero que llegaron o nacieron en España. En las entrevistas y los grupos de discusión analizados se revela como importante, en la reconstrucción que los propios jóvenes realizan sobre su paso por el sistema educativo, el año de llegada, en tanto que este marca el número de alumnos de origen migrante en el aula. De este modo, en los relatos recogidos, los jóvenes consideran que la incorporación al sistema educativo en un momento (año) temprano de la historia inmigratoria de la región de Murcia propició que recibieran mayor atención y esfuerzo por parte del profesorado y una mejor predisposición entre compañeros y compañeras.

Las condiciones que rodean al trabajo desarrollado por sus padres, en campo y almacenes, como obreros y obreras de la agroindustria murciana, son percibidas y descritas por sus hijos e hijas como duras, brutales y crueles. Sin embargo, y a pesar de las condiciones descritas, los hijos e hijas de los

migrantes entienden el trabajo de sus padres como inevitable, el único trabajo reservado a la población inmigrante: el destino laboral aceptado por sus padres al emprender el proyecto migratorio.

Las condiciones materiales de existencia ofrecidas por el campo, conocidas por los jóvenes a través de la experiencia de sus padres y aceptadas como irreversibles para aquellos que pusieron en marcha el proyecto migratorio, hacen del trabajo agrícola un espacio del que escapar. La estrategia familiar en su conjunto se orienta a evitar la reproducción social: los padres quieren que sus hijos salgan del campo y ellos quieren salir. Ante esto, la inversión en formación académica superior es percibida como la herramienta que permite esta huida.

En los casos analizados, y a diferencia de la mayor parte de los trabajadores agrícolas de origen migrante, al menos uno de los progenitores desarrolla su puesto de trabajo bajo una relación laboral que garantiza unos ingresos estables durante todo el año, o la mayor parte de este. La regularidad, y relativa garantía, en los ingresos familiares aportados por uno de los progenitores, ha permitido que estos jóvenes con trayectorias educativas de éxito nunca hayan constituido fuerza de trabajo necesaria para la supervivencia de sus familias, pudiendo centrar sus esfuerzos en la inversión en formación académica.

Junto al trabajo de sus padres, y con especial incidencia entre aquellos jóvenes que coinciden con uno de sus hermanos o hermanas en la etapa universitaria, obtener una beca de estudios constituye un elemento fundamental en la financiación de su formación académica superior. El mantenimiento de la beca aparece como un factor fundamental en la configuración de las estrategias educativas de estos jóvenes.

A lo largo del trabajo de campo llevado a cabo, aparecen reiteradas referencias a personas del entorno próximo, de los jóvenes que estos consideran han desempeñado un papel clave en el desarrollo de sus trayectorias educativas de éxito. Por un lado, aquellas figuras que han dotado a los entrevistados de herramientas y medios necesarios para el éxito académico, fundamentalmente, profesorado. Por otro, en una parte de las historias recogidas, aparece citada la labor de un miembro del entorno más directo y próximo del joven. En este grupo, los hermanos y las hermanas aparecen como figuras claves en el desarrollo de tareas de orientación y consejo destinadas a garantizar el éxito académico de los jóvenes. Así, parece que la tenencia de hermanos con una trayectoria educativa de éxito previa, ha generado que los entrevistados perciban los estudios superiores como una opción realista y asumible para ellos. Además, hermanos y hermanas cumplen una labor de protección y guía durante las ausencias de los progenitores, bien por los propios proyectos migratorios o por las largas jornadas laborales.

Se detectan así diferentes formas de construcción y justificación de las relaciones de amistad y compañerismo (relaciones étnicamente segmentadas, relaciones sociales basadas en la diferenciación respecto al origen o una construcción del grupo de pares parcialmente étnica), sin embargo, el conjunto de los jóvenes participantes en las investigaciones realizadas coincide en señalar una mayor segmentación étnica y experiencias de rechazo en los estadios inferiores del sistema educativo. Frente a la Universidad, que es definida como un espacio en el que se producen interacciones y vínculos más igualitarios y diversos, los y las jóvenes señalan a la escuela y al instituto como ámbitos con una mayor presencia de agresiones o insultos racistas y como un espacio social marcado por el cierre étnico de los grupos de iguales.

En los estudios de Portes y otros (2009 y 2011) se diferencia entre aspiraciones y expectativas para analizar las trayectorias académicas de hijos e hijas de inmigrantes. En este caso, cuando se preguntó sobre por cuál les gustaría que fuera su situación una vez terminados sus estudios o pasados unos años, los y las jóvenes hicieron referencia a su deseo de poder desempeñar un empleo, vinculado a su formación académica, que les permitiera mejorar su posición socioeconómica y la de sus familiares. Sin embargo, una parte de estos percibe que su condición como hijos de inmigrantes constituye un lastre que puede dificultar su incorporación al ámbito laboral, en condiciones de igualdad. En este sentido, se detecta como en algunos casos, el país de origen es presentado como un destino profesional más, una emigración que estarían dispuestos a realizar a cambio de poder desarrollar un empleo relacionado con los estudios realizados.

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado muestran también la importancia de incorporar una perspectiva transnacional en el análisis de las trayectorias educativas y las historias de vida de los hijos e hijas de inmigrantes. Estos jóvenes, aunque han desarrollado la mayor parte de su proceso de socialización en la sociedad de acogida, continúan llevando a cabo relaciones, experiencias y expectativas en la sociedad de origen. Hermanos y hermanas que desde el país de procedencia ayudan en la educación de estos jóvenes; o las referencias al país de origen como un posible contexto de inserción laboral son ejemplos de cómo los hijos e hijas de inmigrantes participan, simbólica o implícitamente, en ámbitos sociales de al menos dos países distintos.

Las trayectorias educativas de éxito de los hijos e hijas de inmigrantes analizadas muestran la variedad de factores que han influido positiva o negativamente en el desarrollo de las mismas. Factores individuales, como las condiciones socioeconómicas familiares, la posición en la fratría o las relaciones sociales, parecen haber tenido una mayor influencia en el desarrollo educativo de estos jóvenes y en la conformación de su identidad; por encima de otros, como el contexto de residencia o el entorno escolar. Sin embargo, estos últimos presentan una importante vinculación con los procesos de discriminación o rechazo experimentados por estos jóvenes.

El trabajo de campo muestra que los hijos e hijas de migrantes que han alcanzado la Universidad, o piensan hacerlo, son conscientes de los problemas y limitaciones que otros jóvenes de origen migrante han encontrado en su incorporación y paso por el sistema educativo. Además, muchos han presenciado o directamente experimentado situaciones atravesadas por lo que se ha llamado *racismo sutil* o *nuevos racismos*. Estos jóvenes perciben que han logrado superar estas dificultades, llegando las mismas a convertirse en elementos de motivación o empoderamientos para ellos.

Notas

Este artículo es fruto de dos proyectos de investigación; por un lado, la tesis doctoral en desarrollo “Trayectorias escolares de los hijos e hijas de familias migrantes en los enclaves agrícolas de la región de Murcia” y, por otro, el proyecto Erasmus+: “Refugees, education and human rights” ambos desarrollados en la Universidad de Murcia.

1. Para la identificación de los fragmentos de los discursos recogidos en los grupos de discusión que se emplean en el análisis se utiliza un código formado por dos letras y dos números. La primera letra y el primer número identifican el grupo en el que se produjo dicha intervención (G1, Grupo 1). Por su parte, la segunda letra permite conocer el sexo de la persona que interviene (M, mujer; H, hombre); mientras que el último número permite distinguir a los diferentes miembros de un mismo grupo.

Bibliografía

Abajo, José Eugenio (y Silvia Carrasco)

2011 “La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de Jhon Obgu”, *RECERCA* (Castellón), nº 11: 71-92.

Allport, Gordon

1977 *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (y Jean-Claude Passeron)

2009 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

Brown, Rupert

1995 *Prejudice: its social psychology*. Oxford, Blackwell.

Cachón, Lorenzo

1989 *¿Movilidad social o trayectorias de clase?* Madrid, Editorial Siglo XXI.

Carter, Prudence L.

2005 *Keepin' It Real: School Success beyond Black and White*. New York, Oxford University Press.

Carrasco, Silvia

2003 "La escolarización de los hijos de hijas de inmigrantes y de las minorías étnico-culturales", *Revista de educación* (Madrid), nº 330: 99-136.

Carrasco, Silvia (y otros)

2011 "Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y Mexicano en California", *Migraciones*(Madrid), nº 29: 31-60.

Cebolla, Héctor

2007 "Immigrant concentration at schools: peer-pressures in place?", *European Sociological Review* (Oxford), nº 23 (1): 1-16.

2014 "Inmigración y educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes", en Joaquín Arango y otros (eds.), *Inmigración y emigración: mitos y realidades. Anuario de la inmigración en España 2013*. Barcelona, CIDOB: 163-184.

Cebolla, Héctor (y Luis Joaquín Garrido)

2011 "The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects", *European Sociological Review* (Oxford), nº 27: 606-623.

Cebolla, Héctor (y Amparo González) (coords.)

2013 *Inmigration: integración sin modelo*. Madrid, Alianza Editorial.

Colectivo IOÉ

1997 *La diversidad cultural y la escuela: discursos sobre la atención a la diversidad, con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

De Castro, Carlos (y otros)

2014 "Inmigración, crisis del Sur de Europa y sostenibilidad social de las estrategias de desarrollo. El caso de los enclaves productivos de agricultura intensiva", *Revista de Trabajo* (Madrid), nº 11: 87-111.

Leyends, J. (y otros)

2003 "Emotional prejudice, essentialism, and nationalism", *European Journal of Social Psychology* (Münster), nº 33: 704-707.

Fernández Enguita, Mariano (y otros)

2003 "La segunda generación ya está aquí", *Papeles de Economía Española* (Madrid), nº 98: 238-261.

2010 "Fracaso y abandono escolar en España", *Colección Estudios Sociales* (Barcelona), nº 29.

Franzé, Adela

2002 "Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológica para su estudio", en Francisco Javier García y Carolina Muriel (eds.), *Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Granada: Universidad de Granada: 591-599.

2007 "Antropología, educación y escuela", *Revista de Antropología* (Madrid), nº 16: 7-20.

García Borrego, Iñaki

2008 *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Madrid, Tesis Doctoral, UNED.

Fulgini, Andrew

1997 "Academic Achievement of Adolescents from Immigrant families: The roles of families background, attitudes and behavior", *Child Development* (Michigan), nº 68 (2): 351-363.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2008 "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación", *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 23-60.

2012 "Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades", en José Luis Monereo y otros (eds.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales*. Granada, Comares: 339-380.

García Castaño, Francisco Javier (y Antonia Olmos) (coord.)

2012 *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Editorial Trotta.

Gibson, Margaret (y Silvia Carrasco)

2009 "The education of immigrant youth: some lessons from the US and Spain", *Theory Into Practice* (Ohio), nº 28 (4): 249-257.

Gibson, Margaret (y Jhon Ogbu)

1991 *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant vs. involuntary minorities*. New York, Garland.

González Pineda, Julio Antonio (y otros)

2002 "Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria", *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología* (Madrid), nº 60 (2): 191-192.

Grosfroguel, Ramón

2012 "El concepto de 'racismo' en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?", *Tabula Rasa* (Bogotá), nº 16: 79-102.

Heath, Anthony (y Yaël Brinbaum) (eds.)

2007 "The New Second Generation", *Ethnicities*, nº 7.

2011 "Explaining ethnic inequalities in educational attainment", *Ethnicities* (California), nº 7 (3): 291-305.

Kinder, Donald (y David Sears)

1981 "Prejudice and politics: symbolic racism versus racial threats to the good life", *Journal of Personality and Social Psychology* (Washington), nº 40: 414-431.

López, Carmen (y Francisco Javier García)

2014 "Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria", *Revista Internacional de Estudios Migratorios* (Almería), nº 4 (1): 1-40.

McConahay, Jhon B.

1983 "Modern Racism and Modern Discrimination: The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions", *Personality and Social Psychology Bulletin*, (California), nº 9 (4).

Martín, Enrique

2010 *La escuela sin funciones. Crítica de la Sociología de la Educación Crítica*. Barcelona, Bellaterra.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

2016 *Pisa 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid, MECD.

OECD

2018 *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being*. París, OECD.

Ogbu, Jhon

1991 "Respuestas de las minorías a la experiencia escolar", *The Journal of Psychohistory* (New York), nº 18: 433-456.

Pámies, Jordie

2011 "Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña", en Javier García Castaño (coord.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada, Instituto de Migraciones: 443-448.

Pedreño, Andrés

2005 "Sociedades etnofragmentadas", en Andrés Pedreño y Manuel Hernández (coords.), *La condición inmigrante*. Murcia, Universidad de Murcia: 75-106.

Pedreño, Andrés. (coord.)

2013 *Que no sean como nosotros. Trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Murcia, EDITUM.

Polanyi, Karl

1989 *La Gran Transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid, La Piqueta.

Portes, Alejandro (y Rubén Rumbaut)

2001 *The Story of the Immigrant Second Generation*. California, Legacies.

Portes, Alejandro (y otros)

2009 *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal*. Madrid, Informe de investigación.

Sayad, Abdelmalek

2008 "Estado, nación e inmigración", *Apuntes de Investigación* (Buenos Aires), nº 13: 101- 116.

Suárez, Carola (y Marcelo Suárez)

2003 *La infancia de la migración*. Madrid, Morata.

Taggar, Lindsay (y Grace Kao)

2003 "Effects of Social Capital on Minority and Immigrant Students' School Achievement" *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association*, Atlanta.

Turner, John Charles

1986 "The significance of social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence", *British Journal of Social Psychology* (Londres), nº 25: 237-252.

Veredas, Sonia

2004 Sobre la integración en el ámbito educativo de los menores de origen extranjero, *Documentación Social* (Madrid), nº132: 67-96.

Wieviorka, Michel

2009 *El racismo: una introducción*. Barcelona, Gedisa.