

Las expectativas sobre el alumnado extranjero en un barrio periférico de Granada (España): trayectorias educativas bajo el filtro del culturalismo

Expectations about foreign students in a peripheral neighborhood of Granada (Spain): educational trajectories under the filter of culturalism

Alberto Capote Lama

Universidad de Granada, España
alama@ugr.es

Jose Antonio Nieto Calmaestra

Universidad de Granada, España
jantonio.nieto@juntadeandalucia.es

Nuria Martín Ruiz

Universidad de Granada, España
nuria_mart21@hotmail.com

Recibido: 06/07/2019

Aceptado: 23/10/2019

Formato de citación:

Capote Lama, A., Nieto Calmaestra, J.A., Martín Ruiz, N. (2020). "Las expectativas sobre el alumnado extranjero en un barrio periférico de Granada (España): trayectorias educativas bajo el filtro del culturalismo". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 85, 48-66, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/acapote.pdf>

Resumen

Ha pasado más de una década desde el boom migratorio en España, donde la llegada de alumnado de origen extranjero ha dejado de ser una novedad en las aulas. Este artículo se interesa sobre la percepción que la trayectoria educativa del alumnado extranjero en la educación obligatoria tienen tanto el personal docente como los progenitores. El estudio se centra en si dicha percepción es positiva u optimista, y en examinar qué tipo de variables se sopesan en los discursos. Especialmente el recurso a una supuesta especificidad cultural, como eje principal en las percepciones, o la introducción de otras variables sociales. Se trata de un estudio cualitativo de carácter local realizado en un barrio de la ciudad de Granada con una notable presencia de inmigrantes, aunque sin llegar a cuotas altas de segregación.

Palabras clave

Alumnado extranjero, culturalismo, Granada, expectativas.

Abstract

It has been more than a decade since the immigration boom in Spain. The arrival of students of foreign origin has ceased to be a novelty in the Spanish school classrooms. In this article, we are interested in the perception of the educational trajectory of foreign students in compulsory education for both teachers and parents. There are two points that are analyzed: first, if this perception is positive or optimistic, and secondly, to examine what type of variables are weighed in the discourses. Especially the recourse to a supposed cultural specificity as the main axis in the perceptions or the introduction of other social variables. It's a qualitative study of a local character conducted in a neighborhood of Granada with a notable presence of immigrants, although without reaching high rates of segregation.

Keywords

Foreign students, culturalism, Granada, expectations.

1. Introducción

España vivió en la primera década de este siglo un boom de inmigración sin precedentes en los países del entorno. De hecho, en el periodo 2000-2007, fue el segundo país de la OCDE en recepción de inmigrantes por detrás de Estados Unidos, pasando de representar los extranjeros del 2,3% en el año 2000 sobre el total de la población al 11,4% en 2008 (Torres, 2011). Este fenómeno tuvo su traducción en el aumento de escolares de nacionalidad extranjera en las aulas españolas y en la puesta en marcha de distintos dispositivos de acogida. Los estudios desde distintas disciplinas no tardaron en llegar para abordar esta nueva realidad de la sociedad española. Entre los aspectos abordados están las desventajas de partida de este alumnado (duelo migratorio, desconocimiento inicial del idioma, adaptación a un nuevo espacio de vida, vulnerabilidad en la llegada a España, etc.) y su traducción en bajos rendimientos académicos y fracaso escolar, tal y como se ha reflejado tanto en la literatura española (Bayona y Domingo, 2018; Zinovyeva *et al.*, 2009) como en la internacional (OCDE, 2018). Frente a esta valoración general, diversos análisis han puesto de relieve otro tipo de matices. En primer lugar, en referencia al “alumnado descendiente de la inmigración”, se suelen distinguir dos grupos: el que se denomina de primera generación (no nacidos en España y al menos uno de sus progenitores tampoco) y el de segunda generación (nacidos en España pero con alguno de los padres originario de otro país). La edad a la que el joven migra puede ser también un factor determinante.

Por otra parte, en estudios a escala local se ha llegado a la conclusión de que, pese a la obtención de peores resultados, las trayectorias de los extranjeros destacan más si tenemos en cuenta la situación de desventaja de la que parten y los avances que posteriormente alcanzan algunos (López y García Castaño, 2014). Es decir, si hacemos la comparación con el alumnado autóctono del mismo perfil social, los resultados de los extranjeros pueden llegar a ser incluso mejores. Los estudios sobre trayectorias positivas han sido menos frecuentes, pero algunos de ellos han destacado el papel de los modelos de educación inclusiva y la implicación del profesorado (Martín, Larena, y Mondéjar, 2013) o la motivación e inversión de los padres en la educación de los hijos como parte de sus proyectos migratorios (Cutillas y Moraes, 2018).

En efecto, en estudios realizados en países con una larga trayectoria como destinos migratorios, se ha puesto de manifiesto que la educación ocupa un papel muy destacado en los proyectos migratorios. Kao y Tienda (1995) denominan a estas aspiraciones como “optimismo inmigrante”: la mayoría de los inmigrantes están motivados por las oportunidades de movilidad social, encontrando en el medio educativo uno de sus cauces, pese a que los rendimientos no sean siempre los mejores. Años después uno de estos autores reafirma su teoría: con el tiempo, en el contexto norteamericano, las desventajas se han reducido y ese optimismo ha aumentado (Kao y Thompson, 2003). Estudios más recientes alcanzan conclusiones similares: Hadjar y Scharf (2018) en un estudio desarrollado en Europa (Suecia, Alemania, Holanda y Reino Unido) o Lagenkamp (2019) de nuevo en Estados Unidos.

Pero, ¿por qué este optimismo de las familias inmigrantes?. Según Fernández Reiño (2016), caben dos explicaciones. Por un lado, como estrategia compensatoria, una potencial discriminación en el mercado laboral en el futuro empuja a una mayor motivación hacia la educación post-obligatoria como contrapeso a la situación de partida. En segundo lugar, se parte de la premisa de una selección positiva de los flujos migratorios: por lo general, emigran personas emprendedoras y este deseo de mejorar se acaba reflejando en los hijos y en sus trayectorias educativas.

En España también se han realizado trabajos que avalan esta hipótesis. Cebolla y Martínez de Lizarrondo (2015) en un estudio cuantitativo en Navarra llegan a la conclusión de que para calibrar las aspiraciones de hijos de inmigrantes, es necesario tener en cuenta sus condiciones de vida y tomar como referencia familias nativas con características similares. En Madrid, Gil Gómez (2007) llegaba a resultados similares durante los años del boom migratorio en España. Aparicio y Portes (2014) también se aproximaron a esta cuestión, distinguiendo entre expectativas y aspiraciones de las “segundas generaciones”. Los logros que se persiguen son altos, así como la valoración del sistema educativo como medio de movilidad social, pero sin dejar de ser conscientes de que las dificultades en el nuevo país pueden incidir en una merma sustancial.

Llegados a este punto, ¿cómo se explica que los resultados sean, por lo común, menos exitosos pese a este optimismo y a la valoración de la educación en los proyectos migratorios? Volviendo al caso de países de mayor tradición inmigratoria, una de las explicaciones más comunes atiende a la falta de recursos socioeconómicos de las familias inmigrantes. Marks (2005), en un estudio comparativo entre países (Estados Unidos, Austria, Francia y Alemania) apuntaba, entre otros factores, que es el origen social de las familias el elemento más determinante en las trayectorias educativas de los descendientes de la inmigración. El capital cultural jugaría un papel importante a la hora de explicar algunos itinerarios exitosos, pero no tanto a la hora de explicar fracaso o menores rendimientos. En la misma dirección, Heath *et al.* (2008) subrayan los recursos económicos y la vulnerabilidad como factores explicativos, apuntando también al papel decisivo que pueden jugar las aspiraciones de las familias en el marco de los proyectos migratorios. Más específicamente en el caso francés, se pone de relieve el proceso de adaptación en un medio urbano, a menudo, desfavorecido (Cebolla, 2008). En la misma línea, Aeberhardt *et al.* (2015) se preguntaban si esas desventajas se debían al origen nacional/cultural de estos jóvenes o a los contextos de recepción en el lugar de acogida, caracterizados por una alta segregación en los barrios urbanos más desfavorecidos. La influencia de la segregación urbana y escolar se cuestiona de manera ambivalente y depende de cada contexto (Schleicher, 2006). Pit-ten Cate y Glock (2018) también subrayan la importancia de las expectativas de los docentes sobre las trayectorias potenciales de este alumnado descendiente de la inmigración para el caso norteamericano.

Schnell y Azzolini (2015) han realizado un estudio en el sur de Europa: Grecia, Italia, Portugal y España, llegando a conclusiones similares: los inconvenientes de los jóvenes descendientes de familias inmigrantes, especialmente los de primera generación que han emigrado después de cumplir los 6 años, se deben, en gran medida, a la escasez de recursos familiares y a la estrechez para invertir en la educación de los hijos. En contraste con destinos europeos más clásicos, el capital educativo de los padres tiene menos influencia ya que, a diferencia de etapas anteriores, muchos de ellos emigraron con cierto nivel de formación.

En el caso español, en un intervalo de tiempo relativamente corto, los estudios llevados a cabo han sido también numerosos y han adoptado diferentes enfoques. Se distinguen dos tipos de mecanismos que operan en los itinerarios educativos: unos ligados al entorno familiar (orígenes sociales de los padres: recursos económicos y capital cultural) y otros al escolar (percepción del profesorado, segregación, etc.). Estudios recientes, tras el boom de la inmigración de la pasada década, confirman algunas de las conclusiones obtenidas para otros países: ponen el acento en el origen cultural y, sobre todo, socioeconómico como un elemento decisivo, sin olvidar otros aspectos como la segregación residencial (Calero y Escardibul, 2016; Sotomayor y Cousinou, 2016).

Los estudios realizados analizan tanto las expectativas del profesorado como, en menor proporción, las de las familias. Entre los primeros, encontramos múltiples coincidencias a la hora de subrayar el discurso de parte del profesorado repleto de creencias y estereotipos ligados al lugar de origen y que son utilizados para abordar la trayectoria educativa del alumnado de origen inmigrante: se justifica así el déficit de algunos de estos estudiantes (Cucalón, 2015), se recurre comúnmente al sistema escolar del país de origen de los padres desde el desconocimiento (Poveda *et al.*, 2009; Bravo, 2018), un exceso de parternalismo (Gregorio y Prado, 2015) o una instrumentalización de la diversidad que acaba reproduciendo desigualdades (García Castaño *et al.*, 2018). Son incluso los propios inmigrantes de primera o segunda generación los que perciben menores expectativas hacia ellos por parte del profesorado en relación a los nativos, lo que puede llegar a repercutir en su desmotivación (Carrasco *et al.*, 2018; Labrador y Blanco, 2007). Estas percepciones culturizadas se reproducen además en unos colectivos sobre otros. Ocurren en procedencias en las que es más frecuente sobredimensionar algún aspecto que acaba jugando un papel de marcador cultural: esta es la conclusión a la que llegan Carrasco *et al.* (2011) para el alumnado mexicano en California, con el uso del idioma materno, o con la religión, para el caso de oriundos de Marruecos en Cataluña.

Cabe recordar aquí al sociólogo Abdelmalek Sayad (2014) cuando cuestionaba, para el caso francés, el recurso a los argumentos basados en la especificidad cultural de los inmigrantes: un esquema de análisis que no hace referencia a las condiciones de vida reales de los inmigrantes (condiciones económicas, sociales, habitacionales etc.) y que parte de una concepción abstracta y ahistórica de la especificidad de los inmigrantes sobrevolando las diferencias de clase. Dicho de otro modo, las representaciones sociales aparecen como un factor clave con frecuencia, caracterizadas por ciertos estereotipos ligados a la inmigración y contribuye a la etnificación de los problemas sociales (Keyhani y Laurens, 2017; Poiret, 2011).

En este sentido, el presente artículo plantea un doble objetivo:

- Por una parte, abordar cómo perciben las expectativas educativas sobre el alumnado de origen inmigrante, tanto el personal docente, como sus familias en un barrio obrero de Granada (Andalucía, España), respondiendo a preguntas

tales como si: ¿Se aprecia este optimismo entre las familias inmigrantes? ¿Y entre el personal docente? ¿Coinciden las expectativas?

- Por otra, se trata de analizar los argumentos sopesados en dichos discursos, prestando especial atención al recurso sobre la “cultura de origen” como uno de sus determinantes.

Es interesante plantear estas cuestiones de nuevo en el contexto actual. Después de los años más duros de recesión económica, la mayor parte de la población que llegó a España durante la pasada década, ha apostado por continuar viviendo en España, muchos de ellos, con signos evidentes de estabilidad. Así, cabe pensar que se cuenta con un mejor conocimiento del sistema educativo español con sus ventajas y desventajas y ven en él un medio para la movilidad social ascendente. En lo que se refiere al ámbito escolar, se puede afirmar que ya se cuenta con una sólida experiencia en los dispositivos de acogida.

2. Metodología y ámbito de estudio

El presente trabajo es de naturaleza cualitativa y se circunscribe a un contexto local, el de un barrio obrero: La Chana, localizado en Granada, una ciudad media española. Se basa en la realización de una serie de entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto al personal docente de primaria como de secundaria de algunos centros educativos, como a un grupo de padres y madres de origen inmigrante de distintas procedencias: China, Senegal, Marruecos, Argentina, Ecuador y Rusia.

En lo que se refiere al muestreo de los docentes, fue por conveniencia, aunque se tuvieron en cuenta algunos criterios para elegir a las personas adecuadas. En los centros de enseñanza fueron los directores los que seleccionaron a las personas que consideraron más adecuadas para participar en el estudio (jefe de estudios, orientadores, profesores, etc.). En la selección de los testimonios de las familias se tuvo como criterio que tuviesen cierta trayectoria de vida en el país y se realizó por avalancha: algunos fueron propuestos por el profesorado y a partir de ahí bola de nieve. El hecho de que el grupo de entrevistados lo hayan compuesto en su mayoría madres y no padres, no ha sido una elección premeditada, simplemente son quienes se han prestado a participar, seguramente porque suelen ser ellas las que asumen la relación con el centro escolar. Para su selección ayudó la intermediación del personal docente y de las asociaciones del barrio. En total se han realizado 23 entrevistas semi-estructuradas: 12 a docentes y 11 a familias. El trabajo de campo se hizo durante el tercer trimestre del curso 2016/17.

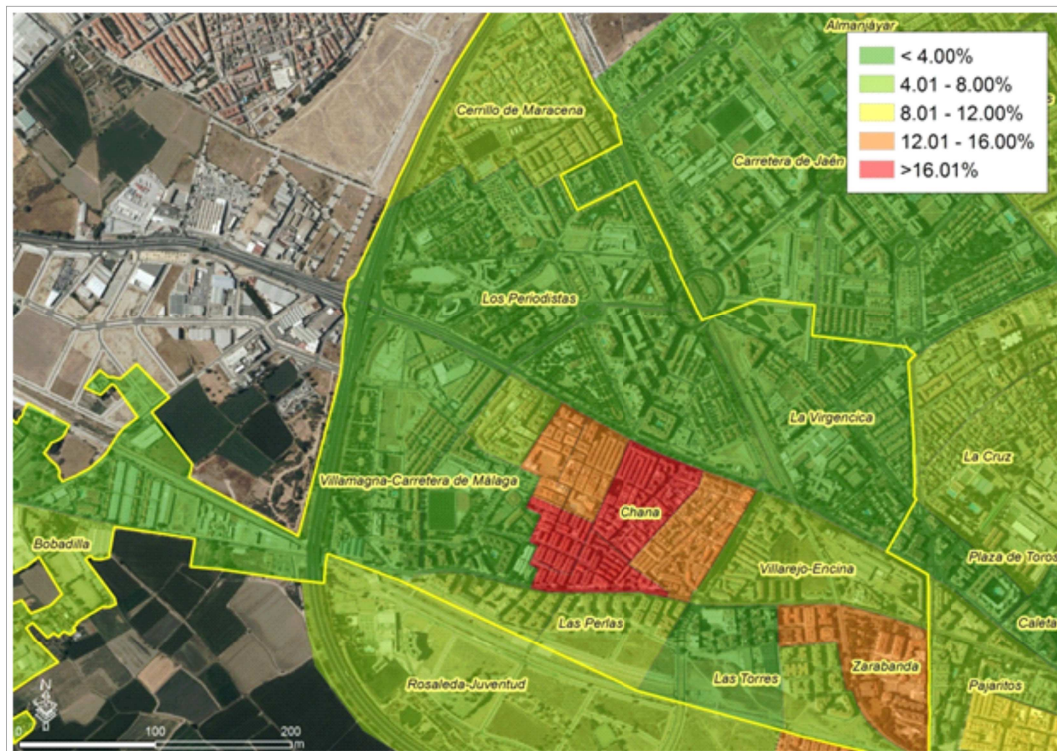
Hasta ahora han predominado estudios sobre la percepción del profesorado y algo menos de las familias. En este caso se ha optado por hacer un análisis del discurso de las dos figuras: docentes y familia. El procedimiento de análisis ha sido el siguiente: se ha codificado a partir de un etiquetamiento y desagregación de pasajes textuales siguiendo la técnica de verbatim en función de la categoría buscada (Sayago, 2014). Siempre comparando el discurso por parte de los docentes y de las familias en paralelo.

En lo que respecta al ámbito de estudio, se trata de un barrio obrero, La Chana, situado en la periferia de Granada (Andalucía, España), centro de una aglomeración urbana de unos 600.000 habitantes. Pese a cierta presencia industrial, Granada es, ante todo, una ciudad de servicios, así su economía descansa en tres pilares fundamentales: el comercio, la Universidad, y el turismo. Esto ha propiciado, desde antiguo, que sea una ciudad atractiva para la inmigración, siendo una de las urbes andaluzas donde la población extranjera tiene más peso. La distribución geográfica del colectivo extranjero en su seno tiene, sin embargo, un desigual reparto, siendo el ámbito que nos ocupa uno de los de mayor presencia.

Dos criterios orientaron su elección. Por una parte, se trata de una zona que ha sido muy poco tratada en los estudios sobre inmigración en Granada y en concreto sobre el alumnado de origen inmigrante. En este sentido, se consideró oportuno realizar el estudio en un lugar que no estuviese habituado a este tipo de investigaciones para evitar posibles sesgos fruto de una posible saturación. En segundo lugar, los análisis a menudo se realizan en lugares con una alta segregación y no tanto en otros que, si bien presentan una concentración importante, suelen quedarse en un margen.

Ubicado al noroeste de la capital granadina, La Chana surgió a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado, en plena postguerra (Fernández, 1999) en un entorno alejado de la ciudad consolidada, en la que hoy día se integra. El asentamiento de población extranjera llega a suponer el 7,7% de la población total del distrito, destacando especialmente las procedencias africanas (marroquíes, nigerianos), sudamericanas (colombianos, ecuatorianos, bolivianos) y las de la Europa del Este (rumanos, rusos, polacos). Este promedio presencial esconde, sin embargo, situaciones muy dispares pues mientras en las zonas de construcción más reciente los porcentajes de extranjeros apenas alcanzan el 4% de la población, en otros como la parte fundacional del barrio, donde la vivienda es más barata y de peor calidad, la proporción de inmigrantes se eleva sobre el 16% (ver fig. 1).

Fig. 1. Porcentaje de población extranjera en el distrito de La Chana (Granada)



Fuente: INE. Elaboración propia a partir de datos padronales

Junto al envejecimiento demográfico, el principal problema del barrio es el desempleo, siendo especialmente afectado por este problema el colectivo femenino, el de inmigrantes y la población mayor de 40 años (Rodríguez, 2017), lo cual tiene su reflejo en la clasificación de algunos sectores del barrio como zonas de nivel medio de vulnerabilidad, según el Catálogo de Barrios Vulnerables de 2011 del Ministerio de Fomento. Otros estudios subrayan este mismo carácter englobando las partes más

antiguas del barrio entre las áreas desfavorecidas o especialmente desfavorecidas de la ciudad o como zonas de alta desventaja socio-habitacional, situando a La Chana en un nivel 4 de 5 posibles (Egea y Nieto, 2015)

3. Análisis de resultados

3.1. Supuestos de partida. Ser descendiente de inmigrantes: ¿obstáculo o estímulo?

Para analizar las expectativas expresadas por los docentes y las familias se incluyeron en la guía de las entrevistas dos preguntas básicas: las perspectivas de continuidad académica y la posible existencia de obstáculos o dificultades que pudieran frenar dicha continuidad o condicionarla sustancialmente. En ambos casos interesaba detectar si se hacía alusión a elementos explicativos compartidos con las familias nativas del barrio de un perfil similar, o cabía distinguir elementos específicos, ligados al origen inmigrante.

Los docentes entrevistados consideran que el alumnado inmigrante está motivado por continuar con los estudios más allá de la educación obligatoria. Así lo perciben también las familias. Hay expectativas de continuidad y, ser hijo de inmigrantes, no es un elemento que tenga que condicionar en sí mismo los itinerarios. Ahora bien, subrayan una serie de matices: se hace hincapié en la necesidad de distinguir entre alumnado de primera y de segunda generación y, entre estos últimos, tienen en cuenta la edad de llegada a España. Es el alumnado que ha migrado y lo ha hecho a una edad más tardía el que puede encontrar más dificultades. Estas observaciones concuerdan con los resultados de un estudio de Álvarez Sotomayor *et al.* (2015) en Andalucía: la desventaja educativa se concentra muy especialmente en la primera generación. Según las entrevistas, su mayor vulnerabilidad se explica por tres motivos: el proceso de adaptación a un entorno nuevo, el desconocimiento del idioma y unos supuestos desfases culturales entre el país de origen y el de acogida que hay que gestionar dentro del centro y en el hogar familiar. Ahora bien, cuando se intenta indagar sobre estos desajustes las respuestas suelen ser bastante imprecisas, sí se menciona la insuficiencia de escolaridad en el país de origen o su mala calidad, como se ha visto en otros estudios en Madrid (Cucalón, 2015) o en la misma ciudad de Granada (Bravo, 2018). La referencia a la cultura de origen no es presentada pues de manera negativa explícitamente, aunque sí se trata de una etapa que hay que superar en un proceso de aculturación que aparece apuntar hacia la asimilación.

“Los niños de padres inmigrantes que han nacido aquí tienen ya más arraigada nuestra cultura. Se sienten españoles. Los niños que han nacido fuera tienen más barreras por el idioma, la adaptación” (C5, Primaria).

“Las diferencias son apreciables dependiendo del tiempo que lleven residiendo en España. Generalmente cuanto más pequeños son, la adaptación es más fácil porque tienen menos conocimientos de sus propias culturas y se adaptan más fácilmente a otras. Siempre continúan aprendiendo de sus culturas ya que los padres continúan inculcándoselas y esto es algo bueno. Lo difícil es el primer año, que es en el que se suceden más cambios y es cuando se presentan más dificultades de adaptación. Los hijos de inmigrantes nacidos aquí no presentan dificultades algunas. Estas diferencias se producen en primer lugar, por el idioma y después por la cultura familiar” (C4, Primaria).

En otros discursos estas dificultades de partida entre familias de origen inmigrante en el barrio, lejos de parecer un elemento que produce frustración o un freno, aparecen como un incentivo: pueden traducirse en un sobreesfuerzo, un estímulo para saldar esas

barreras iniciales en el menor tiempo posible y esto hace progresar al alumnado muy rápidamente. Esta observación aparece, especialmente, entre los docentes que hacen referencia a estudiantes extranjeros de secundaria que han llegado a cierta edad. Este sobre-estímulo ante la dificultad de partida entronca, con otros estudios, tanto en España como en Francia, donde se ponen de manifiesto los progresos más rápidos de los hijos de inmigrantes en relación a los nativos de un mismo contexto social: una vez se supera la barrera del idioma después de un periodo de práctica, el avance puede ser más rápido (Ichou, 2013).

“Generalmente están más motivados y estudian más los que vienen del extranjero. Los chinos vienen aquí con muchas ganas de trabajar, de adaptarse... Sin embargo, si han nacido aquí ya están más relajados. He tenido hermanos de la misma familia y lo he visto, hay una diferencia abismal” (C6, Secundaria).

Si bien se hace hincapié en la situación socioeconómica de las familias inmigrantes y su falta de recursos, muy acorde con el contexto general del barrio, también se alude a su origen social, más relacionado con su capital formativo o cultural, como se ha visto en un testimonio anterior (“la cultura familiar”) y en sintonía con lo apreciado en otros estudios andaluces (Álvarez Sotomayor y Martínez Cousinou, 2016). En el intento de evitar hacer valoraciones generales sobre el conjunto de las familias inmigrantes, se introducen dos variables para expresar su diversidad: el capital cultural (que se abordará con más detalle más adelante) y el capital formativo. La formación de los padres, aunque aparece menos, representa otro de los elementos que puede favorecer o no el desarrollo escolar de los hijos.

“Por ejemplo, hay alumnos que se retrasan en alguna materia. Ayer mismo vino un padre al centro porque el niño iba mal en matemáticas e inglés y ya está buscando un profesor particular. Si tiene dinero y su economía se lo permite, los aprendizajes de esos alumnos nunca se quedan retrasados. También si el padre tiene nivel cultural le puede explicar y ayudar con los deberes al niño en la casa. Si no lo tiene, pero tienen nivel económico, le paga un profesor particular. El niño que no tiene ayuda se va a quedar retrasado” (C6, Secundaria).

“En cuanto a las expectativas, yo lo que veo es que los que tienen estudios en su país, por ejemplo, un padre que es veterinario en Marruecos, pero aquí no ha tenido nunca trabajo, siempre ha trabajado en la construcción. Esa familia, de alguna forma, afronta la escolaridad de otra manera. Porque ellos tienen un nivel cultural. Las otras familias, yo lo que veo que España es una oportunidad para sus hijos. Porque no tienen ninguna oportunidad allí. No sé lo que haríamos nosotros” (C9, Secundaria).

La ceremonia de graduación tras finalizar la Secundaria aparece como uno de los momentos simbólicos, según los docentes del barrio, que expresan las inquietudes y el orgullo de las familias, especialmente entre las de origen inmigrante, por lo que puede significar en sus proyectos migratorios. Las trayectorias posteriores pueden seguir un camino desigual, pero acabar los estudios secundarios obligatorios supone alcanzar una primera meta. No obstante, a la pregunta de si conocen los itinerarios posteriores de antiguos alumnos, las respuestas fueron mucho menos precisas.

“El otro día lo contaba, lo de la fiesta de graduación. Me quedé un poco así... Porque yo aquí con los compañeros, tú entrarás y verás al que tiene un pañuelo, al que no, pero nosotros estamos metidos aquí todo el día y no

vemos esa diferencia. Para mí es normal...¿El primer año? Pues sí, yo estaba todo el día alucinando en colores porque venía de un instituto completamente distinto. Luego te acostumbras a esa dinámica y no lo ves. Cuando llegó la fiesta de graduación, empiezan a nombrar a los niños para ponerle la banda, senegaleses, marroquíes, paquistaníes, etc. Se lo dije a los compañeros, es ahí cuando te das cuenta que salen niños para adelante” (C9, Secundaria).

En lo que respecta a las familias del barrio entrevistadas, partiendo de una diversidad de orígenes y situaciones, hay una coincidencia en que, obviamente, les gustaría que sus hijos continuasen estudiando más allá de la educación obligatoria. La continuidad no pasa exclusivamente por los estudios universitarios, sino por otros cauces como la formación profesional u otro tipo de formación. Valga como ilustración tres testimonios de madres de orígenes distintos: China, Argentina y Senegal.

“Me gustaría que mis hijos fueran a la universidad, ya que mi marido y yo no hemos podido estudiar porque teníamos muchos hermanos y teníamos que trabajar para ayudar a nuestros padres. Si mis hijos pueden y tienen la oportunidad me gustaría que lo hicieran, para de esta manera también que pudieran tener una vida más buena” (E5, China).

“Me gustaría que ambos fuesen a la universidad y que aprovecharan el esfuerzo que su padre y yo hacemos para darles la oportunidad de formarse para que en un futuro puedan tener un buen trabajo, o al menos una buena educación para que, cuando se relacionen con el resto de personas, nadie los pueda considerar analfabetos” (E6, Argentina).

“A mí me gustaría que tuvieran la oportunidad de estudiar algo que les guste, pero que sean capaces de empezarlo y de terminarlo. Yo por ejemplo en mi país no pude estudiar, mi familia no quería que las mujeres estudiáramos y yo trabajé desde que era pequeña. Aquí en España es distinto, las mujeres tienen las mismas oportunidades que los hombres y yo quiero que mi hija y que mi hijo estudien para que sean una mujer y un hombre de provecho” (E1, Senegal).

Hay tres elementos bastante similares que podemos identificar en estos testimonios: el deseo de que los hijos sigan formándose, el proyectar sobre los hijos las expectativas personales que no se pudieron cumplir por falta de recursos en el país de origen y el esfuerzo de los padres con respecto a la educación de los hijos, no solo ya en lo referente al alcance de un buen futuro profesional, sino también al estatus social que conlleva. Estas observaciones están en la línea de lo apreciado por Cutillas y Moraes (2018), en zonas de agricultura intensiva de Murcia: aun siendo conscientes de las dificultades, los proyectos migratorios están estrechamente marcados por estrategias familiares que intentan favorecer una movilidad social para sus hijos. Cabe mencionar la introducción del género en los testimonios seleccionados: se alude a que las posibilidades para una mujer son mayores en España que en algunos países de origen. En este sentido, Muguérou y Santelli (2012), en el contexto francés, aludían a la solidaridad en algunas familias inmigrantes entre madres e hijas: las madres apoyan especialmente a sus hijas con el objetivo de no reproducir el papel tradicional de las mujeres recluidas a la esfera reproductiva.

Por otra parte, cabe destacar tanto en el discurso de los docentes como en el de las familias, una falta de concretización de dichas expectativas. No se llega a aclarar a qué nivel de estudios, qué rama o qué profesión. Siguiendo esta línea, Ichou y Oberti (2014)

detectaban en Francia que las aspiraciones más positivas de las familias de origen inmigrante eran menos realistas en comparación a las nativas porque cabe pensar que tienen un conocimiento más realista de los obstáculos que los hijos pueden encontrar después.

Al igual que en el testimonio de los docentes, las familias entrevistadas subrayan el sobreesfuerzo que los hijos han tenido que hacer en un primer momento en España durante la fase de adaptación. Sobre todo, a la hora de aprender el idioma. Un esfuerzo que puede tener más tarde su recompensa. En este sentido, vemos un paralelismo entre el testimonio de las familias del barrio y los docentes: se adquiere un hábito de estudio del que luego se extraen beneficios.

“Mi hijo tiene que trabajar más para poder estar al nivel en el que tiene que estar, porque él vino y cambió de idioma. Es más difícil para él. Aunque se esfuerza tiene que estudiar más para ser mejor estudiante. Mi hija no tiene problemas con el idioma porque lo ha ido aprendiendo desde que ingresó en el colegio, aunque a veces se hace un lío con los dos idiomas ya que en casa se habla senegalés” (E1, Senegal).

“Las notas que mi hija sacaba al principio eran muy regulares, porque ella llegó aquí a España en 4º curso de Primaria y le costó mucho trabajo adaptarse. No sabía bien el idioma, ni leer ni escribir y las notas eran muy bajas. Pero siempre ha ido pasando todos los cursos poco a poco. La profesora me dice que mi hijo es más bueno y tiene mejores resultados que mi hija, pero claro él nació aquí y está integrado desde el principio” (E5, China).

Este esfuerzo necesario en los inicios puede suponer un cauce que contribuye a la adaptación o integración para la familia en la sociedad de acogida. Como dice uno de los padres de origen marroquí, los niños “se convierten en la puerta de acceso de las familias a la sociedad”, particularmente en el caso de los nacidos en España. Su conocimiento del idioma hace que, desde una temprana edad, desempeñen funciones en la gestión del hogar y se acaban sintiendo responsables de la capacidad lingüística y cultural de la familia.

“Creemos que dando deberes a un niño le ayudamos, pero es que a este niño le damos deberes reales, de la vida real. No es un ejercicio que tiene que hacer, no es un resumen. Si tiene que hacer una reclamación de la luz de alta o de baja. Son deberes reales en los que no se puede equivocar. La familia encantada con ese niño. Si llama un cartero con una carta que no entienden, esos padres cuentan con la ayuda de ese niño que los va a sacar de ese apuro” (E10, Marruecos).

Ahora bien, las limitaciones al principio se han mantenido o no se han conseguido solventar. Algunas familias del barrio, particularmente las madres, no alcanzan a tener un conocimiento fluido del castellano por haber participado menos de la vida social fuera del hogar. Cabe preguntarse si el nivel formativo de las familias inmigrantes del barrio difiere significativamente de las nativas como un elemento a tener en cuenta (Ichou, 2015). Pero lo que está claro es que el desconocimiento del idioma o el manejo vuelve a ser un elemento específico en el caso de los hogares de origen inmigrante. Esto perjudica el seguimiento del rendimiento escolar, una buena comunicación con el profesorado, etc. Si a ello se suma la falta de recursos económicos, las barreras aumentan. Las clases de apoyo y extraescolares pueden favorecer, además, la

segmentación y crear desigualdad entre las familias que pueden costearlas y las que no. Esto es más evidente en la secundaria que en la primaria.

“Yo soy madre de dos niños. El sistema educativo está genial, está bien. Problemas, los tenemos nosotras como extranjeras. Luego ya el tema cambia. Yo por mis estudios tengo más o menos un bagaje, le puedo hacer un seguimiento a mis hijos y adaptarlos al sistema educativo que sea. Vamos sobre la marcha. Todavía están en primaria y no me está costando mucho” (E8, Marruecos).

“¿Cómo voy a poder trabajar con mis hijos todas las asignaturas? No llego. Les estoy dando el mínimo. No puedo. No voy a culpar a mi hijo de nada, porque yo tampoco puedo hacer el esfuerzo. Una cosa es querer y otra es poder llegar. Que lleguen donde puedan” (E9, Marruecos).

Llegados a este punto, cabe confirmar, como hace la literatura sobre el tema, cierto optimismo de las familias sobre las expectativas de la educación en España para el desarrollo de sus hijos. Pese a ello, se aprecia una falta de concreción, aunque no de sensibilidad sobre su posible vulnerabilidad como elemento condicionante. En cuanto a los docentes, si bien se muestran más cautos, al principio de su relato se destaca que no debería haber una especificidad en el caso de las familias inmigrantes que las diferencie de otras problemáticas compartidas con el barrio. Ahora bien, conforme avanza su discurso, sí se empiezan a ver algunos matices que escapan a las dificultades de tipo económico, entrando en juego otro tipo de argumentos.

3.2. Especificidad cultural frente a diversidad social

Como se ha dicho anteriormente, los docentes entrevistados evitan hablar de manera generalizada sobre el alumnado inmigrante y sus familias y sobre la necesidad de atender a su diversidad. Cabe la pregunta de cómo definen esta diversidad y en qué factores se basan, si hay diferencias entre nacionalidades, o si intervienen variables de tipo social. Según lo expuesto en la introducción, uno de los objetivos del estudio era conocer el recurso al capital cultural ligado al origen como uno de los ejes principales en los discursos y que otros estudios revelan como perniciosos en las trayectorias del alumnado inmigrante.

Los docentes entrevistados subrayan un marcador cultural de manera bastante recurrente para rumanos y, sobre todo, marroquíes. Efectivamente, como ya pusieron de manifiesto Carrasco y *et al.* (2011), en el caso de las familias y el alumnado marroquí ese marcador que les hace diferenciarse es la religión musulmana. Las creencias sobre el alumnado marroquí, y el africano en general, parecen perpetuarse con el tiempo porque ya las encontrábamos en otros estudios durante la pasada década: son los grupos en los que se intenta perfilar más su personalidad en función de su procedencia. En el caso marroquí, los docentes entrevistados se refieren a ellos y a sus familias indistintamente según su nacionalidad, religión o grupo étnico, algo que no sucede con el resto de grupos nacionales.

“Los musulmanes se preocupan mucho más por el aprendizaje que los africanos, estos últimos se lo toman con mucha calma y no se agobian. Las familias musulmanas les dan más apoyo a sus hijos” (C2, Primaria).

“Generalmente entre nacionalidades se percibe que los musulmanes no vienen a tutorías, salvo que sean llamados por parte del profesorado, caso en el que sí acuden y se interesan por la situación de su hijo. En cambio, las otras nacionalidades acuden periódicamente” (C4, Primaria).

Este marcador actúa en tres sentidos: el machismo inherente y exclusivo que se le atribuye al grupo; los conflictos interculturales e intergeneracionales que hay que solventar; y las relaciones de las familias con los centros educativos. En efecto, de nuevo vuelven a aflorar las cuestiones de género atribuyendo el machismo como propio del grupo dentro de un supuesto involucionismo cultural que explica el retraso de la sociedad marroquí o rumana sobre la española.

“Las niñas tienen mejor predisposición. Tenemos una diferencia de 30 años de cultura, y pienso que ellas quieren salir fuera y hacer cosas ya que sus madres no son trabajadoras y quieren hacer cosas nuevas” (C3, Secundaria).

“La actitud del alumnado, así como sus oportunidades son similares respecto a los españoles. En nacionalidades, como por ejemplo la rumana y la musulmana, las chicas sí pueden presentar más dificultades ya que su cultura las inferioriza de algún modo y pueden presentar dificultades de desarrollo educativo” (C4, Primaria).

En segundo lugar, la apelación a la cultura de origen también se expone dentro de un posible conflicto intergeneracional entre padres/madres e hijos. Se alude a que estos jóvenes se encuentran con el dilema de buscar un equilibrio entre la *cultura de origen* y la del *país de acogida*. El referente cultural de origen llega a ser presentado incluso como un freno a la adaptación que estos jóvenes tienen que digerir. Si bien este tipo de observaciones aparece entre los docentes de primaria y secundaria, también Gregorio Sobrino y Prado Conde (2015) señalan que la especificidad cultural se hace más patente en los últimos cursos académicos como elemento explicativo de las trayectorias.

“Cuando vienen de fuera estos niños traen su propia cultura. Los hijos se integran más que los padres. Los padres no se suelen integrar. Tienen su propia cultura. Los hijos tienen que luchar entre lo que se encuentran en la casa y en la sociedad que les rodea” (C3, Secundaria).

En tercer lugar, en lo referente a la relación de las familias con los centros, es considerada por los docentes del barrio como insuficiente. No muestran desinterés, pero no suelen participar de manera espontánea o no parecen estar interesados en colaborar en la gestión del centro. Otra apreciación recurrente es que la implicación es fundamentalmente de las madres. Incluso sin son ambos progenitores los que trabajan, son las madres las que se ocupan del contacto con el centro educativo.

“En general las madres tienen más interés. Siempre decimos escuela de padres y vienen madres, reuniones de padres y vienen madres. Por eso ahora decimos siempre 'reunión de madres', porque son las madres las que se interesan más. Incluso en las situaciones de igualdad donde tanto el padre como la madre trabajan, las madres son las que suelen asistir a las tutorías y son las que vienen al centro” (C6, Secundaria).

Aquí emergen argumentos sobre cuestiones de género en relación con la cultura de origen. Es en las familias de procedencia marroquí donde las madres son quienes mantienen los vínculos con los centros debido a la religión musulmana. No se trata de desmentir que estas situaciones se den, sino más bien dirigirlas mayoritariamente a las familias marroquíes cuando, posiblemente, también ocurra en otras, incluyendo las nativas. De nuevo la religión pasa a ser el marcador que las hace distintas al resto y contribuye esencializar sus comportamientos más que en cualquier otra procedencia: mayores inquietudes en la educación de las hijas, más conflictos interculturales e intergeneracionales y también en la relación de las familias con los centros.

“En el caso de los árabes los padres no asisten al centro, solo vienen las madres, que la gran mayoría no suelen hablar castellano, tienes que utilizar al hijo para que ayude con el idioma. En los sudamericanos vienen los padres y en ocasiones ambos. El padre de unos mellizos árabes vino a traer a los hijos a una excursión, pero no se acerca a las profesoras por su tradición. Tiene que ver más con la cultura, con lo que tengan en casa. Si los padres trabajan fuera no vienen. Normalmente los marroquíes solo están aquí con su madre, los padres trabajan fuera en otro país. Los sudamericanos, viene toda la familia. Es difícil generalizar” (C3, Secundaria).

Los docentes entrevistados ponen el acento en que la participación suele disminuir conforme van pasando etapas educativas. Otros estudios realizados en España, antes y después del boom de la inmigración, también subrayan esta baja participación (Hernández Prados *et al.*, 2016; Llorent Bedmar y Llorent Vaquero, 2015; López Fernández y Blanco Puga, 2007b). También Portes y Fernández Kelly (2007) en un estudio realizado en Estados Unidos.

Entre los docentes del barrio, existe consenso en que se deberían buscar fórmulas para mejorar la participación por los beneficios que reportaría tanto para el alumnado como para el profesorado. Se interpela no solo a las familias inmigrantes sino a las autóctonas igualmente. ¿Cómo se puede mejorar la relación? Aquí caben varias apreciaciones: parte de nuestros interlocutores muestran cierto pesimismo; otros plantean posibles soluciones de cara al conjunto de las familias para buscar su motivación; otros matizan que estas soluciones deben tener en cuenta la especificidad los padres/madres de origen extranjero. Las acciones que se proponen en este sentido descansan en una visión que Jordan y Castilla (2001) denominan como “interculturalidad light”: queda reducida a la puesta en valor de elementos puntuales de tipo folclórico o romántico, que pueden tener el efecto inverso de reforzar estereotipos o prejuicios de tipo etnocéntrico:

“Los niños cuando vienen al instituto ya se sienten muy mayores y ya no quieren a los padres aquí. Si un padre viene porque se le ha olvidado algo al hijo, éste lo ve con vergüenza. Desde luego en Bachillerato nunca vienen, solo si hay fracaso, y en la ESO les pasa que los niños quieren imitar a los de Bachillerato. Y segundo es que los padres al ser de un nivel bajo vienen como con complejos, no quieren intervenir. Por el idioma también, aunque nosotros tratamos de ayudarles” (C6, Secundaria).

“Quizás se podría realizar alguna actividad más relacionada con su cultura. Que se conozca esa cultura. Para la semana cultural se va a proponer a los padres de distintas nacionalidades que sepan tocar algún instrumento, un pequeño concierto donde den a conocer sus instrumentos y su música” (C12, Primaria).

Las familias entrevistadas reconocen que su participación es puntual, no obstante, insisten en que van a todas las reuniones a las que son convocadas. Casi siempre es el centro el que debe realizar la primera toma de contacto. Afirman no haberse sentido nunca discriminadas en la relación con los docentes. Se destaca que el centro escolar hace esfuerzos para que la comunicación sea fluida, incluso adaptando, en la medida de lo posible, los horarios. Las dificultades con el idioma vuelven a aparecer como obstáculo en algunos casos. También se confirma que la participación es mayor en primaria que en secundaria. En este sentido, no hay divergencias con lo expuesto por los docentes.

“Por lo menos me gusta ir en la época de entrega de calificaciones para conocer de primera mano la situación en la que se encuentran mis hijos. Mi hija al estar en la ESO, que es una etapa ya más avanzada, digamos que no estoy tan pendiente de ir al instituto, solo cuando el tutor me llama y mi trabajo me permite ir” (E6, Argentina).

La relación con otras familias tampoco es siempre fluida. Los vínculos suelen ser con familias también de origen inmigrante y particularmente del mismo grupo nacional. No hay relaciones conflictivas, pero sí bastante distancia con los nacionales. Afirman que puede ser mutua basada en malentendidos: tanto unos como otros no hacen esfuerzos en tener más relación basándose en un desinterés recíproco. Este aspecto es señalado sobre todo por las familias de origen africano. Sin embargo, hay un nuevo canal donde la relación sí es frecuente y ágil: a través de los grupos de WhatsApp de padres/madres de una misma clase de alumnos. Como afirma una de nuestras entrevistadas, de origen marroquí, supone una eliminación de barreras construidas entre unos y otros.

“En el grupo de WhatsApp todos los niños son iguales. Deseo que sea la sociedad tal y como se refleja en el WhatsApp. En un WhatsApp soy una más, no me ves el pañuelo. Ves lo que yo te escribo, lo que te facilito. Simplemente. Lo que estamos comunicando es lo que hay entre tú y yo. Pero el resto es tu vida, puedes hacer con ella lo que te dé la gana. Es que todo es WhatsApp, también tengo el del equipo de fútbol de mi niño” (E8, Marruecos).

Se ha dejado para el final de este bloque un punto que parece de interés y suele plantear controversia: los niños de familias inmigrantes nacidos en España, ¿cómo son percibidos? Es conocido que el término “segunda generación” es tan utilizado como controvertido, quizá poco en España y en la literatura anglosajona, pero sí ha planteado más debate en Francia. Algunos autores lo consideran como una categoría de análisis necesaria para abordar la integración de familias inmigrantes muy asentadas. Sin embargo, para otros puede acarrear efectos no deseados. Insistir en un supuesto carácter hereditario puede conllevar riesgos de estigmatización y de *etnificar* los comportamientos de determinados grupos en función de su origen geográfico sin tener en cuenta otro tipo de variables (Cohen, 2017; Moncusí Ferré, 2007). La pregunta no fue abordada directamente en el cuestionario, pero sí han surgido algunas reflexiones al respecto en las respuestas. Algunos de nuestros interlocutores destacan que el contexto actual no es el de la pasada década. Gran parte del alumnado extranjero o con padres inmigrantes han nacido y crecido en España. La diversidad en función de los orígenes geográficos aparece como una realidad normalizada.

“Yo tengo dificultad para identificar si un alumno es inmigrante o no. Porque por los rasgos físicos yo no me atrevo a decir que este alumno es inmigrante. Puedo tener alumnos con apellidos árabes y ese alumno no es inmigrante. Él no es inmigrante porque lleva toda su vida aquí. Si sigo el criterio de aspecto físico o apellidos no tendría dificultad, pero me cuesta trabajo. Un chico me dijo que no era inmigrante, pero es más, ni los compañeros lo consideraban inmigrante” (C10, Secundaria).

No obstante, a menudo la primera reacción es vincular a niños por su aspecto físico y su nombre con la inmigración, pero se trata de una autocrítica que hacen algunos docentes y que intentan evitar con el tiempo. Son niños que conocen el idioma perfectamente y no presentan ningún signo de duelo migratorio. Su primer y/o único

lugar de referencia es España, pese a tener vínculos muy sostenidos con el país de origen de los progenitores.

“Si yo tengo una entrevista con un chaval, le veo el aspecto, el apellido, por prejuicio, como si le pregunto a una compañera de qué instituto viene, pues le pregunto de dónde vienes, para saber de su cultura, de su padre, de su familia, de su abuelo. Es parte de mi entrevista, y me contestó, 'yo en el clínico', tú donde has nacido y me contesta en el clínico, con naturalidad” (C9, Secundaria).

Por lo que respecta a la percepción del profesorado sobre el alumnado de padres de origen extranjero, son las familias marroquíes las que se muestran más sensibles sobre el tema. Quizás porque son las que ven que sus hijos son más fácilmente etiquetados como inmigrantes de segunda generación. Hay una selección a la hora de aplicar el concepto a unas nacionalidades sobre otras. La preocupación radica sobre si esta categorización puede limitar en el futuro las oportunidades de los hijos de cara al mundo laboral o incluso socialmente. Hacen referencia tanto a la percepción por parte de la comunidad educativa como de otras familias del barrio.

“Porque los niños han nacido aquí, son españoles, no son inmigrantes. Son hijos de inmigrantes, pero son españoles. Para que el niño no se sienta que está perdido, para que no sienta que él no es español porque siempre le rechaza el otro por ignorancia. Entonces también trabajamos con este tema: que tú eres español, que eres ciudadano español, tienes que serlo, tienes que cumplir” (E7, Marruecos).

“Yo siempre intentando que el niño sea español como ellos. Tiene sus rasgos, su origen, pero también forma parte de esta sociedad: que soy español mamá, que no me siento marroquí, que yo me siento de aquí, pero la gente no me considera como de aquí. Entonces el niño se queda como diciendo quién soy yo. Los españoles no me aceptan. Como marroquí no me siento, no me identifico. Eso nos puede acarrear en el futuro problemáticas” (E8, Marruecos).

4. Conclusiones

El trabajo planteaba como objetivo principal estudiar las percepciones que docentes y familias tienen sobre las expectativas educativas del alumnado de origen inmigrante en un barrio obrero granadino. De una parte, se quería conocer si se apreciaba el denominado “optimismo inmigrante”, ampliamente abordado en la literatura sobre educación y migraciones. Por otro lado, se trataba de analizar el uso de la adscripción cultural ligada al origen como uno de los elementos claves en los discursos que hiciera abstracción de otro tipo de variables ligadas a las condiciones de vida reales de los inmigrantes. Todo este planteamiento, sin olvidar que estamos en un momento donde las familias de origen inmigrante en el barrio presentan signos notables de arraigo y se cuenta en el ámbito escolar con una sólida experiencia en los dispositivos de acogida.

En lo que respecta al primer objetivo, tanto por parte de los docentes como de las familias, la expectativa de continuidad de los estudios es positiva y, en principio, no tiene porque diferir de la de otros jóvenes del barrio. Dicho esto, los docentes se muestran en sus afirmaciones más cautelosos que las familias, si bien no llegan a concretar. Las expectativas de continuidad en los estudios no dependen del estatus de inmigrante: son similares a las de cualquier otra familia del barrio dentro de su diversidad. Ahora bien, cabe señalar que estas aspiraciones positivas adquieren

importancia por tratarse de proyectos migratorios que han supuesto un cruce de fronteras y costes de muy diversos tipos.

La incorporación no ha estado exenta de dificultades y retos. Es aquí donde encontramos posturas distintas entre los docentes del barrio. Unos hacen más hincapié en variables de tipo social como los recursos económicos de las familias y las condiciones de vida en el barrio. Es decir, problemáticas similares a las de otras familias nacionales del mismo contexto urbano. En otros discursos la apelación a la cultura de origen, sobre todo con relación a determinadas nacionalidades, está más presente. Por ejemplo, es llamativo que, varios lustros después, en el discurso del profesorado siga habiendo confusión en términos claves en la gestión de la diversidad como nacionalidad, origen étnico, religión, etc. Esta confusión no tendría mayor importancia si no tuviera un efecto a la hora de utilizar como recurso habitual la alusión a la cultura de origen de los inmigrantes dejando en un segundo plano y casi obviando otro tipo de variables. El personal docente es consciente de los riesgos de generalizar sobre las familias de origen inmigrante en general, pero en cambio con cierta frecuencia lo hacen sobre determinados grupos nacionales con barreras más o menos ocultas que se establecen (la religión en el caso del alumnado procedente de Marruecos).

Este tipo de discurso contrasta con el de las familias entrevistadas en el barrio. La distancia cultural apenas aparece en los testimonios, salvo para subrayar los obstáculos ligados al idioma, sobre todo al principio, y las de las madres. Para algunas familias los obstáculos de partida, lejos de constituir un obstáculo insalvable, representaron un estímulo, confirmando así en algunas de ellas la hipótesis del “optimismo inmigrante”. La valoración del sistema educativo está presente en estas familias y se trata de un medio que puede permitir a sus hijos alcanzar aquellas metas que en su día ellos no pudieron.

La diversidad de orígenes aparece como normalizada según los docentes entrevistados en el barrio. No obstante, las respuestas siguen haciendo más referencia a inmigrantes recién llegados y las problemáticas ligadas a una primera fase migratoria, que una población plenamente asentada con notables signos de arraigo. En este sentido, esa normalización a la que se alude no parece siempre tan evidente. No estamos ya ante esa novedad a la que hacíamos alusión en la introducción. No se trata de un alumnado recién llegado. Ni siquiera se trata de niños y jóvenes que hayan vivido el proceso migratorio, porque han nacido en España y, por tanto, no se les puede considerar inmigrantes. En este sentido, han sido las familias marroquíes las que más sienten que sus hijos siguen siendo percibidos como *etnificados*.

5. Bibliografía

- Aeberhardt, R., Rathelot, R. y Safi, M. (2015). “Les difficultés scolaires et professionnelles des jeunes issus de l’immigration: effet de l’origine ou effets géographiques?”. *Population*, 70, 599-535.
- Álvarez Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2016). “¿Capital económico o cultural? El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España”. *Papers*, 101(4), 527-554.
- Aparicio, R. y Portes, A. (2014). *Crecer en España. La integración de los hijos de los inmigrantes*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Bayona, J. y Domingo, A. (2018). “El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña: más que una asignatura pendiente”. *Perspectives demogràfiques*, 11.

- Bravo, C.C. (2018). "Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado país de origen". *Gazeta de Antropologia*, 34(1).
- Calero, J. y Escardibul, J.O. (2016). "Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012". *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 413-438.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). "Abandono escolar prematuro y alumnado extranjero en España. ¿Un problema invisible?". En Arango, J., Mahía, R., Moya, D. y Sánchez Montijano, E., *Anuario CIDOB sobre inmigración 2018*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 212-236.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). "Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California". *Migraciones*, 29, 31-60.
- Cebolla, H. y Martínez de Lizarrondo, A. (2015). "Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efecto de escuela?" *Revista Internacional de Sociología*, 73(1).
- Cebolla B, H. (2008). "Les enfants d'immigrés professent-ils plus vite à l'école? Le cas français". *Population*, 63, 747-765.
- Cohen, A. (2017). "De la inmigración a la 'diversidad': para una reflexión sobre términos, categorías y problemáticas de análisis". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(2), 353-372.
- Cucalón, P. (2015). "A vueltas con la cutura: imágenes del alumnado inmigrante en las aulas de enlace en la comunidad de Madrid". *Diálogo andino*, 47, 85-94.
- Cutillas, I. y Moraes, N. (2018). "Hijos de familias migrantes en espacios rurales agro-industriales de la región de Murcia. Trayectorias, pertenencia y percepciones de discriminación y rechazo". *Gazeta de Antropologia*, 34(1).
- Egea, C. y Nieto, J.A. (2015). *Quién vive donde: Las condiciones de habitabilidad de la población que vive en las grandes ciudades andaluzas*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Fernández Reiño, M. (2016). "Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England". *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 141-156.
- García Castaño, F.J., Rubio, M. y Fernández, J. (2018). "Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela". *Gazeta de Antropologia*, 34(1).
- Gil Gómez, R. (2007). "Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la comunidad de Madrid". *Migraciones*, 22, 113-145.
- Gregorio, M. y Prado, S. (2015). "Dinámicas socioeducativas y construcción de imágenes del alumnado de origen inmigrante". *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3, 71-90.
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A., Parra Martínez, J. y García Sanza, M.P. (2016). "Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo". *Educación XXI*, 19(2), 127-151.
- Hadjar, A. y Scharf (2018). "The value of education among immigrants and non-immigrants and how this translates into educational aspirations: a comparison of four European countries". *Journal and Ethnic and Migrations Studies*, 5(3), 711-734.
- Heath, A.F., Rothon, C. y Kilpi, E. (2008). "The second generation in Western Europe: education, unemployment and occupational attainment". *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.

- Ichou, M. (2015). "Origine migratoire et inégalités scolaires: étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre". *Revue française de Sociologie*, 191, 29-46.
- Ichou, M. y Oberti, M. (2014). "Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée: enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire". *Population*, 69, 617-657.
- Ichou, M. (2013). "Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école à la fin du collège". *Revue française de Sociologie*, 24, 5-52.
- Jordan, J.A. y Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Kao, G. y Thompson, J.S. (2003). "Racial and Ethnic stratification in educational and attainment". *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). "Optimism and achievement: educational performance of immigrant youth". *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Keyhani, H. y Laurens, S. (2017). "La production officielle des différences culturelles". *Cultures et conflits*, 107.
- Labrador Fernández, J. y Blanco Puga, M.R. (2007). "Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes de España". *Migraciones*, 22, 79-112.
- Langenkamp, A.G. (2019). "Latino/ immigrant parents educational aspirations for their children". *Race, Ethnicity and Education*, 22(2), 231-249.
- López, C. y García Castaño, F.J. (2014). "Cuestionando categorías de investigación: resultados académicos escolares de nacionalidad extranjera y nacional en un centro de educación secundaria". *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(1).
- Marks, G.N.(2005). "Accounting for immigrant non-immigrant differences in Reading and mathematics in twenty countries". *Ethnic and Racial Studies*, 28(5),925-946.
- Martín, N., Larena, R. y Mondéjar, E. (2013). "Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 73, 105-118.
- Moncusí Ferré, A. (2007). "Segundas generaciones. ¿La inmigración como condición hereditaria?". *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(2), 459-487.
- OCDE (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OCDE Publishing, Paris.
- Pit-ten Cate, I. y Glock, S. (2018). "Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs". *Educational research and evaluation*, 24(3-5), 277-294.
- Poiret, C. (2011). "Le processus d'ethnisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine: africains, ultramarins et noirs". *Revue européenne des migrations internationales*, 21(1), 107-127.
- Portes, A. y Fernández-Kelly, P. (2007). "Sin margen de error: determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas". *Migraciones*, 22, 47-78.
- Poveda, D., Jociles, M.I. y Franzé, A. (2009). "La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano". *Papeles sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 5(3).
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Rodríguez Alcázar, M. (dir.), (2017). *Diagnóstico socioeconómico de los distritos Zaidín y Chana*. Granada. Ayuntamiento de Granada.
- Schnell, P. y Azzolini, D. (2015). “The academic achievements of immigrants youths in new destination countries: evidence from southern Europe”. *Migrations studies*, 3(2), 217-240.
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris: Le Seuil.
- Sayago, S. (2014). “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. *Cinta moebio*, 49, 1-10
- Schleicher, A. (2006). “Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003”. *Intercultural Education*, 17(5), 507-516.
- Torres, F. (2011). *La inserción de los inmigrantes. Luces y sombras de un proceso*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. Efectos económicos de la inmigración en España: Jornadas sobre inmigración: I Informe FEDEA, 139-178.

* * *

Alberto Capote Lama es Doctor en Geografía Humana y profesor en el Departamento de Geografía Humana de la Universidad de Granada. Hizo su postdoctorado en la Universidad de Casablanca Hassan II. Sus principales líneas de investigación están enfocadas a las migraciones internacionales y la Geografía de la población. En la actualidad, es responsable del Grupo de Investigación “Desigualdades socioespaciales, planificación y Sistemas de Información Geográfica” del Departamento de Geografía Humana de la Universidad de Granada.

José Antonio Nieto Calmaestra es Geógrafo. Asesor Técnico de Ordenación del Territorio. Funcionario del Cuerpo Superior Facultativo de la Junta de Andalucía e Investigador del Grupo de Investigación “Desigualdades socioespaciales, planificación y Sistemas de Información Geográfica” del Departamento de Geografía Humana de la Universidad de Granada.

Nuria Martín Ruiz es Licenciada en Historia por la Universidad de Granada. Máster en Formación para enseñanzas de secundaria en la rama de Geografía e Historia, también por la Universidad de Granada.