



PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD DE JAÉN Y
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

TESIS DOCTORAL

ALTERIDAD, ESCUELA Y POLÍTICA.

**LA IDENTIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL
EN TÉRMINOS NORMATIVOS Y POLÍTICOS EN
REFERENCIA AL TERRENO ESCOLAR**

AUTORA

CARMEN CLARA BRAVO TORRES

DIRECTOR

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO

GRANADA, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Carmen Clara Bravo Torres
ISBN: 978-84-1117-203-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/72328>

ÍNDICE

Índice.....	3
Índice Acrónimos.....	9
Agradecimientos.....	11
Resumen.....	15
Abstract.....	19
I. PRESENTACIÓN.....	23
I.1 Aclaraciones Teóricas.....	26
I.1.1 La construcción social de la diversidad.....	27
I.1.2 La construcción social de la otredad y su relación con los procesos de identificación.....	32
I.1.3 Conceptos claves: emigrante, inmigrante, extranjero, refugiado, “MENA”.....	38
I.1.4 De la escuela al ámbito político.....	44
I.2 Objetivos Generales y Específicos de esta Investigación.....	49
I.2.1 Objetivos específicos:.....	49
I.3 Antecedentes.....	50
I.3.1 Justificación.....	50
I.3.1.1 Finalización del grado de Antropología Social (2014- 2015).....	51
I.3.1.2 Finalización del Trabajo Fin de Máster (2015-2016).....	53
I.3.1.3 Contrato Predoctoral de Formación Profesorado Universitario (2016-2020).....	55
I.3.2 Sentimientos y sensaciones.....	59
I.4 Estructura de la Tesis.....	60
I.4.1 Justificación tesis por compendio.....	60
I.4.2 Orden y organización de los textos producidos.....	61
II. PROCESO METODOLÓGICO.....	69
II.1 La Etnografía como Método de Trabajo.....	72
II.1.1 La etnografía como método principal de esta investigación.....	74
II.1.2 ¿Etnografía colaborativa y multisituada?.....	80
II.1.3 Implicación como investigadora.....	83
II.2 Las Técnicas: Contexto, Preparación y Acceso.....	84
II.2.1 Trabajo documental.....	86
II.2.2 Observación participante.....	89
II.2.3 Entrevistas semiestructuradas.....	100
II.2.3.1 Contexto escolar.....	103
II.2.3.2 Contexto normativo.....	106

II.2.3.3 Contexto político	108
II.2.4 Grupos de discusión	111
II.2.5 Relatos biográficos e historias de vida.....	115
II.3 Análisis Datos Producidos.....	121
II.3.1. El análisis de los discursos y los textos	121
II.3.2 Análisis Crítico del Discurso.....	123
II.3.2.1 Guía de campo con categorías analíticas.....	126
II.3.2.2 Orden de lo producido, escuchado y leído	127
II.4 Cronograma.....	129
II.5 Reflexiones sobre el Proceso de esta Investigación.....	133
III. CONTEXTO.....	139
III.1 La Unión Europa y el Fenómeno Migratorio	142
III.2 El Contexto Estatal: España	152
III.3 Andalucía y las Medidas Educativas para la Gestión de la Diversidad Cultural.....	158
III.3.1 Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)	166
III.4 Córdoba y Granada	171
III.4.1 Granada	172
III.4.2 Córdoba.....	175
III.5 Cambios Sociales y Políticos.....	179
IV. Textos	185
IV.1 Texto 1	187
1. Introduction	189
2. European Immigration Policies.....	190
2.1 Treaties by the European Union.....	196
2.2 Regular immigration / irregular immigration / asylum.....	203
3. Europe and the Others.....	208
4. Final Reflections	210
References	212
IV.2 Texto 2	215
1. Introducción.....	217
2. Método	219
3. Resultados.....	222
4. Discusión	228
5. Conclusiones	229
Referencias	232
VI.3 TEXTO 3	235

1. Introduction	237
2. Contextualization of the Research	241
3. Methodological Process.....	248
4. Atal and Intercultural Communication	252
5. Final Reflections	263
5. Bibliography	266
IV.4 Texto 4	271
1. Introducción.....	273
2. Objetivos.....	275
3. Desarrollo de la Práctica/Experiencia.....	276
4. Evidencias.....	278
5. Conclusiones	281
Referencias Bibliográficas.....	282
IV.5 Texto 5	285
1. Introducción.....	287
2. Nota Metodológica.....	291
3. Resultados.....	297
4. Discusión	314
Bibliografía	320
IV.6 Texto 6	325
Historia De Vida.....	332
1. Mi Historia de Vida.....	332
1.1. Las familias senegalesas son diferentes a las españolas.....	333
2. Una Infancia Feliz	335
2.1. Los diferentes colegios en Senegal.....	336
2.2 La escuela y el día a día	338
3. Una Migración Inesperada	341
3.1. Toma de decisiones respecto a la emigración	341
3.2 El viaje	342
3.3 La llegada a destino.....	344
4. Un Destino Diferente al Imaginado	345
4.1 Mi familia en España.....	345
4.2 Mis primeros tiempos en España.....	348
4.3 Mi día a día aquí	349
5. Una Escuela Diferente.....	351
5.1 Mis primeros meses en la escuela de España	352
5.2. Nuevos cambios en el sistema educativo	353
5.3 Las clases de Mario y Pepe	355
6. Una Comunidad Unida.....	359

6.1 Las celebraciones que realizamos en España	359
6.2 La relación con los que están aquí y con los que se han quedado allí	361
7. El Presente y el Futuro	361
Breve Análisis de la Historia de Vida.....	365
Referencias Bibliográficas.....	372
IV.7 Texto 7	375
1. Introducción.....	378
2. Diversidad, Construcción de la Diferencia e Identificación	381
3. Nota Metodológica.....	384
4. Del País de Origen a su Cultura	387
5. ¿Imaginario Compartido?.....	393
6. Reflexiones Finales.....	401
Bibliografía	405
IV.8 TEXTO 8	409
1. Introducción.....	411
2. Metodología.....	413
3. Deconstruyendo el Concepto Mena.....	419
4. Acompañamiento Familiar y Éxito/Fracaso Escolar. El Discurso del Profesorado Frente a una Realidad Compleja	423
5. Reflexiones Finales.....	433
Referencias Bibliográficas.....	436
V. REFLEXIONES FINALES.....	439
5.1 La Identificación de la Diversidad Cultural en el Ámbito Normativo y Político Respecto al Contexto Escolar	442
5.1.1 La gestión de la diversidad cultural en el ámbito normativo	442
5.1.2 La gestión de la diversidad cultural en el ámbito político	447
5.1.3 La gestión de la diversidad cultural en el terreno escolar.....	453
5.1.4 ¿Imaginario Compartido?.....	456
5.2 Investigación, Sociedad Y Escuela	460
5.3 Futuras Líneas de Investigación.....	469
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	473
ANEXO 1. SEGUIMIENTO DE LA TESIS DOCTORAL. EJEMPLOS DEL DIARIO DE CAMPO	487
1.1 Estructura de la tesis doctoral	
1.2 El estado de la cuestión	

- 1.3 Alteridad e integración. Primera aproximación al trabajo de investigación
- 1.4 La integración en la Unión Europea
- 1.5 Ejemplo de una actividad intercultural en el instituto de Granada

ANEXO 2. PROTOCOLOS DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	493
2.1 Protocolo observación participante	
2.2 Protocolo entrevista a profesorado ATAL	
2.3 Protocolo entrevista a familiares	
2.4 Protocolo entrevista a delegados de educación	
2.5 Protocolo entrevista a representantes políticos	
2.6 Protocolo de relatos biográficos	
2.7 Listados de códigos de análisis	
 ANEXO 3. TRABAJO DE CAMPO.....	 535
3.1 Consejos Europeos en los que se han tratado cuestiones relacionadas con la inmigración (2009-2017)	
3.2 Temáticas de los consejos europeos (2009-2017)	
3.3 Cambios legislativos recientes: inmigración legal, integración, inmigración irregular	
3.3.1 Inmigración legal	
3.3.2 Integración	
3.3.3 Inmigración irregular	
 ANEXO 4. GRÁFICAS Y TABLAS	 553
4.1 Alumnado extranjero matriculado en la ESO en España	
4.2 Alumnado extranjero matriculado en la ESO en España y Andalucía	
4.3 Alumnado extranjero matriculado en la ESO: en Andalucía, Granada y Córdoba	
4.4 Alumnados escolarizados en el centro X de Granada en el curso 2014/2015	
4.5 Alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en el centro X de Granada en el curso 2014/2015	

ÍNDICE ACRÓNIMOS

ACD: Análisis Crítico del Discurso

AL: Audición y Lenguaje

ATAL: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

CEAR: Comisión Española Ayuda al Refugiado

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

FPB: Formación Profesional Básica

FPU: contrato predoctoral de Formación Profesorado Universitario

IES: Institutos de Educación Secundaria en España

INE: Instituto Nacional de Estadística

IU: Izquierda Unida

MEINA: Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados

MENA: Menor Extranjero No Acompañado

MINA: Menores Inmigrantes No Acompañados

MNA: Menores Migrantes No Acompañados

ONG: Organización No Gubernamental

OPAM: Observatorio Permanente Andaluz de la Migraciones

PAEI: Plan de Atención al Alumnado Inmigrante

PCPI: Programa de Cualificación Profesional Inicial

PECI: Planes Estratégicos de Ciudadanía e Integración

PP: Partido Popular

PSOE: Partido Socialista Obrero Español

PT: Pedagogía Terapéutica

TFG: Trabajo Fin de Grado

TFM: Trabajo Fin de Máster

UE: Unión Europea

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UP: Unidad Podemos

UPYyD: Unión, Progreso y Democracia

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo corresponde a la investigación realizada para la obtención de la Tesis Doctoral de Estudios Migratorios de la Universidad de Granada. Previo a su desarrollo, a través de este apartado, quiero agradecer a todas personas que han hecho posible este trabajo. En primer lugar, he de agradecer al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por subvencionar parte de esta investigación a partir del contrato Formación del Profesorado (FPU), al igual que ofrecerme la posibilidad de realizar una estancia predoctoral en el extranjero. Especial mención y respeto a Thais França, al equipo del centro de Investigación en Estudios de Sociología del Instituto Universitario de Lisboa, al equipo MIGRINTER de la Universidad de Poitiers y a Paula Malinowski por su acogida en la Universidad Pedagógica de Cracovia, Polonia.

En segundo lugar, agradezco de manera personal a F. Javier García Castaño por dirigir mis trabajos de investigación (desde el Trabajo Fin de Grado hasta esta tesis doctoral), por confiar en mí (a pesar de mi negatividad) y apoyarme durante toda mi andadura como antropóloga. Sin su reconocimiento y apoyo no podría haber realizado esta investigación. Agradezco el papel que han tenido las profesoras Antonia Olmos, Aurora Álvarez, Raquel Olmos y María Rubio, por la formación ofrecida y por los congresos que hemos ido compartiendo durante esta andadura. Gracias, también, al resto de

investigadoras y compañeras del Instituto de Migraciones. Esta tesis doctoral se ha podido realizar gracias a vuestra ayuda y aportaciones en los seminarios celebrados cada viernes, bajo el lema: Cocinando Ideas. He de hacer especial mención a Nazaret Lastre por compartir preocupaciones, enfados y alegrías durante toda la investigación.

En tercer lugar, agradezco de manera personal al resto de profesionales que han permitido la realización de este trabajo. Gracias a Antonio Sánchez por permitirme la entrada al Parlamento Andaluz y ofrecerme contactos que han sido imprescindibles para la realización este trabajo. Gracias a Eli, a Eugenia y Agustín por abrirme las puertas de vuestras clases, compartir vuestra docencia conmigo y mostrarme vuestra pasión por el trabajo que estáis realizando. Sin vuestra participación no podría haber realizado esta tesis doctoral.

Mis sinceros agradecimientos a mis familiares y amigas. Gracias a Natalia por ofréceme contactos claves en este trabajo, por ser una de mis primeras lectoras y por compartir el trabajo que desempeñas en el ámbito educativo. Gracias a María y Rebu (Rocío) por nuestros debates sobre la gestión de la diversidad, por compartir vuestras experiencias y ofrecerme comentarios sobre el trabajo realizado. Especial mención a Águeda, no solo por tus correcciones en los artículos presentados, sino por ser de las primeras con las que debatí y cuestioné las ATAL. Gracias por estar ahí y por el apoyo

ofrecido durante esta andadura. He de agradecer este trabajo a Tamara tanto por soportar mis agobios en Granada y en la Aldea como por tu disponibilidad, siempre que la he necesitado. Gracias al trío lalala (Ana V, Eva y Rosa), por estar en los tiempos difíciles, cuando el estrés se apoderaba de mi. Gracias, amigas y familia, por vuestra comprensión cuando solo os hablaba de la tesis, por vuestra empatía y apoyo durante todo este largo camino.

Por otro lado, gracias a mis padres por haber permitido que me formase como antropóloga, por apoyarme en todas las decisiones e incluso en la locura de realizar este doctorado. Gracias, mamá, por ser mi primera lectora y a ti, papá, por apoyarme siempre, aunque a veces desconozcas estas “cuestiones antropológicas”. Gracias por vuestro esfuerzo, paciencia y por la confianza que siempre me habéis otorgado. Sin vuestro apoyo, no podría haber llegado a realizar este trabajo. No tengo texto suficiente para agradeceros todo lo que habéis hecho por mí.

Finalmente, agradezco a Fran su paciencia infinita y su apoyo incondicional. Gracias por acompañarme y compartir este viaje. Gracias por apoyarme en todas mis decisiones, por soportar los preparativos de una boda, una casa y una pandemia mientras que estaba de estancia y realizaba esta investigación. Por todo ello y por una infinidad de circunstancias, puedo afirmar que “tienes el cielo ganao”.

Gracias a todos y todas las que han permitido la realización de esta investigación. Sin vuestro apoyo esta investigación no se podría haber realizado; por ello, este trabajo de una forma u otra también es vuestro.

RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene como finalidad construir conocimiento sobre la gestión de la diversidad cultural y la construcción de la diferencia en el sistema educativo. Para ello, ha sido necesario analizar y contrastar los ámbitos que conforman el contexto escolar: el ámbito normativo, el ámbito político y el terreno escolar. En este trabajo se parte de la construcción social de diversidad en relación a los procesos de diferenciación, alteridad e identificación. Se defiende que la diversidad está instaurada en la sociedad (Carrithers, 2010), es construida según lo considerado en la norma (Calderón, 2012; Feito, 2009; Foucault, 2014) y las relaciones de poder (Hall, 2003). Sin embargo, a partir de la construcción social del concepto de diversidad se llevan a cabo procesos de otredad (Dumbar, 1998; Izaola, 2017). Todo aquel grupo que se salga de la norma establecida será construido como un diferente; influyendo en la identificación de cada uno de los sujetos (Brubaker y Cooper, 2001; Bauman, 2005; Besalú, 2011). Esta situación queda representada a partir del imaginario que rodea a: emigrante, inmigrante, extranjero, refugiado y “MENA”. Estas categorías sociales se han estudiado en los diferentes ámbitos con el objetivo de analizar la influencia y la relación entre ellos. El contexto actual ha permitido replantear estas cuestiones y arrojar nuevas líneas de investigación.

En las dos últimas décadas ha predominado un aumento de la inmigración dentro del contexto español y europeo; al igual que se ha caracterizado por un cambio constante en el panorama político. Esta situación ha dado lugar a una mayor presencia de alumnado de nacionalidad extranjera dentro del contexto educativo y a la creación de nuevas medidas para gestionar la diversidad cultural que se le asocia a este alumnado. Sin embargo, independientemente del partido político instaurado en el poder, las lógicas escolares se han ido manteniendo, así como la construcción de la diferencia hacia el alumnado considerado “inmigrante”. Este panorama ha permitido comprender la realidad social que nos encontramos, cuestionando la relación e influencia de los diferentes contextos y planteando el objetivo general de esta investigación: identificar y analizar los elementos de alterización que se llevan a cabo en el sistema educativo en torno a la diversidad cultural.

Para abarcar dicho objetivo se ha utilizado una metodología cualitativa, caracterizada por el método etnográfico, el análisis crítico del discurso y por otorgarle voz a los agentes partícipes de este contexto. Los resultados producidos han sido presentados a partir de siete publicaciones en revistas y editoriales de impacto, que han sido estructuradas en función de las temáticas abordadas. Se parte del análisis de la gestión de la diversidad cultural en el ámbito europeo con el objetivo de contextualizar la investigación. A continuación, se ha desarrollado cómo se gestiona la diversidad cultural en el

ámbito educativo y, por último, la influencia que dicha gestión ejerce en el imaginario social y en la identificación de cada uno de los sujetos. Se ha observado que en los diferentes ámbitos predomina un discurso alarmista que está unido a políticas restrictivas que contribuyen al desconocimiento del alumnado y que influye en la identificación de cada uno de ellos. Por ello, es necesario tener presente el poder que tienen los discursos, las normativas y las políticas dirigidas hacia estos jóvenes. A partir de este trabajo se defiende la reivindicación del diálogo (Pinillo Díaz, 1997), estableciendo medidas que permitan la unión y el conocimiento real de todos los individuos.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis is to build knowledge about the management of cultural diversity and the construction of difference in the educational system. For that, it has been necessary to analyze and contrast the areas that compose the school context: normative area, political area and the school field. In this research, the social construction of diversity is understood in relation to the processes of differentiation, otherness and identification. It is argued that diversity is established in society (Carrithers, 2010), it is constructed according to what is considered the norm (Calderón, 2012; Feito, 2009; Foucault, 2014) and power relations (Hall, 2003). However, from the social construction of the concept of diversity, otherness processes are carried out (Dumbar, 1998; Izaola, 2017). The group that deviates from the established norm will be constructed as a different one; influencing the identification of each of the subjects (Brubaker and Cooper, 2001; Bauman, 2005; Besalú, 2011). This situation is represented from the imaginary that surrounds emigrant, immigrant, foreigner, refugee, and “MENA”. These social categories have been studied in different context, with the aim of analyzing the influence and the relationship between them. The current context has allowed to rethink these questions and open up new opportunities of research. In the last two decades an increase in immigration has prevailed within the Spanish and European context; just as it has been

characterized by a constant change in the political landscape. This situation has led to a greater presence of students of foreign nationality within the educational context and the creation of new measures to manage the cultural diversity associated with these students. However, regardless of the political party in power, the school logic has been maintained, as well as the construction of the difference for immigrant students. This panorama has allowed us to understand the social reality that we find ourselves, to question the relationship and influence of the different contexts and to rethink the general objective of this research: to identify and analyze the elements of otherness that are carried out in the educational system around the cultural diversity. To encompass this objective, a qualitative methodology has been used, it has been characterized by the ethnographic method, the critical analysis of the discourse and by giving voice to the agents participating in this context. The results produced have been presented from seven publications in high-impact magazines and editorials, which have been structured according to the topics discussed. It starts from the analysis of the management of cultural diversity in Europe with the aim of contextualizing the research. Then, it has been developed how cultural diversity is managed in the educational field and, finally, the influence that such management exerts on the social imaginary and on the identification of each of the subjects. In this research it has been observed that in the different areas an

alarmist discourse prevails that is linked to restrictive policies that contribute to the ignorance of the students and that influences the identification of each one of them. Therefore, it is necessary to bear in mind the power of discourses, regulations and policies directed towards these young people. From this study the vindication of dialogue is defended (Pinillo Díaz, 1997), establishing measures that allow the union and real knowledge of all individuals.

I. PRESENTACIÓN

El fenómeno migratorio ha predominado a lo largo de la historia; sin embargo, en las últimas décadas ha sido y es un tema predominante en el discurso social, mediático y político. Una de las razones de la importancia de dicho fenómeno demográfico es por la asociación que se hace entre él y la diversidad cultural. En esta tesis doctoral, la cual se ha llevado a cabo por compendio, se estudiará cómo es entendida y gestionada dicha diversidad. Así pues, a partir de siete publicaciones en revistas y editoriales científicas, se hará referencia a la construcción de la diferencia llevada a cabo dentro de un ámbito en concreto, como es el educativo.

Para un mejor entendimiento, este texto estará dividido en cuatro apartados. En primer lugar, se expondrá el andamiaje teórico de esta investigación, los objetivos y la justificación de este trabajo. En segundo lugar, se desarrollará la metodología y la contextualización del objeto de estudio con el fin de entender los resultados producidos. Dichos resultados se presentarán a partir de las publicaciones llevadas a cabo. Por último, se expondrán las reflexiones

finales de esta investigación; haciendo hincapié en el propio proceso, en los datos producidos y ofreciendo futuras líneas de investigación.

Previo al desarrollo de este trabajo, es necesario destacar que los sujetos presentados en esta investigación se han anonimizado; al igual que se ha pretendido llevar a cabo un lenguaje no sexista.

Parte de los datos producidos son resultado de la participación en dos proyectos de mayor envergadura. Estos han sido: “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de la trayectoria de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado” (CSO2013-43266-R) y “Multilevel Governance of cultural diversity in a comparative perspective EU- Latin America” (FP7-PEOPLE-2013-IRSES). Además de ello, esta tesis doctoral ha estado subvencionada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a partir del contrato Formación Profesorado Universitario (FPU15/2486).

I.1 ACLARACIONES TEÓRICAS

Para poder entender esta investigación es preciso comenzar desarrollando el andamiaje teórico que lo sustentan. En este apartado se llevará a cabo el marco teórico correspondiente al objeto de estudio de este trabajo: la gestión de la diversidad mediante la construcción social de la diferencia y su relación con los procesos de alteridad e identidad. Se desarrollará el origen de estas

construcciones, los diferentes mecanismos implementados y la influencia que ello puede tener a nivel social e individual. Además, se detallará desde qué perspectiva teórica se ha elaborado este trabajo, el por qué de ello y la importancia que ha tenido en el proceso de la investigación realizada.

I.1.1 La construcción social de la diversidad

En esta investigación se han estudiado los procesos de alteridad que se llevan a cabo a partir de los conceptos de inmigrante, extranjero y refugiados, entre otros. Para su entendimiento es necesario comenzar explicando cómo y por qué se construyen dichas categorías.

A partir de los estudios previos realizados sobre esta temática (Franzé, 2001; Agrela, 2006; Márquez, 2007; Olmos, 2009; Velasco, 2014; Castilla, 2017, entre otros), se ha analizado la relación que tiene la otredad, la construcción de la diferencia y la gestión de la diversidad cultural. Para ello, es necesario comenzar desarrollando el término diversidad (Sánchez; Penna y de la Rosa, 2016), que está relacionado con el concepto variedad. Su significado depende del contexto estudiado (De Lucas, 2009) y, a su vez, tiene un importante peso en el ámbito escolar y político (Muntaner, 2000; Feito, 2009; Calderón, 2012).

Hay que partir de que el ser humano es diverso por su propia constitución; pero, a pesar de ello, en torno al término diversidad giran diferentes significados. En este trabajo, se entiende que la diversidad es una

construcción social relacionada con la diferenciación social (la cual se sustenta en mecanismos categóricos que ordenan la sociedad). De acuerdo con Calderón (2012), la diversidad es construida en función de lo que se considera la norma y su gestión depende de la distribución del poder de unos sobre otros (Hernández, 2003; Feito, 2009; Vanderwalle, 2010). De acuerdo con Sánchez, Penna, Rosa (2016), en el momento que se instituye lo que es lo “normal”, toda aquella persona que no cumpla lo establecido se vuelve objeto de críticas; pretendiendo homogeneizar la situación establecida. Por ende, se opera a partir de la categorización y jerarquización mediante la diferenciación basada en cánones establecidos (Vanderwalle, 2010; Foulcault, 2014). Ello da lugar a que el concepto de diversidad, en la práctica, esté estrechamente relacionado con la construcción de la diferencia a partir de categorías concretas; diversidad según la orientación sexual, la edad, prácticas culturales, según la procedencia, el idioma hablado, creencias, según el género que le representa, según su capacidad funcional e intelectual, entre otros¹.

¹ A partir de esta categorización realizada no se pretende contribuir al establecimiento de diferencias según los aspectos señalados, sino reflexionar y criticar los agrupamientos que se realizan cotidianamente. Sin embargo, hay que destacar que tras el reconocimiento de dichas diversidades son muchas las personas que se han empoderado y han conseguido combatir su situación de desventaja respecto al resto.

En este trabajo se hará referencia al estudio y análisis de la diversidad cultural que queda representada en el alumnado considerado inmigrante dentro del ámbito educativo². Es necesario resaltar que

...desde que se empezara a detectar la presencia de alumnado inmigrante extranjero en las escuelas españolas, el fenómeno se ha abordado, principalmente, en términos de diversidad (García García, 1996; García Castaño *et al.*, 1999; Terrén Lalana, 2007). Es decir, que, aunque la escuela en España antes de la llegada de alumnado inmigrante fuese ya profundamente diversa, es desde entonces que surge el debate (mediático, político y social en general) sobre la diversidad en el país (García Castaño, Olmos y Rubio, 2013: 195)

Desde los inicios de la antropología social, la diversidad cultural ha sido objeto de estudio y, a su vez, ha estado relacionada con la construcción de la otredad (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). Pero ¿qué entendemos por cultura? Estamos ante un concepto complejo, con multiplicidad de definiciones que han ido siendo desarrolladas desde las diferentes corrientes antropológicas. Dos ejemplos de ello se pueden observar en las presentadas desde la corriente evolucionista y funcionalista. Los primeros han defendido una visión esencializada del concepto de cultura, ya que presuponían que toda cultura pasaba por diferentes etapas, hasta la “desarrollada”. En cuanto al funcionalismo, Malinowski señala que la cultura tiene una función concreta: satisfacer las necesidades biológicas, psicológicas y sociales (Malinowski,

² En el segundo texto presentado en esta tesis “La identificación de la diversidad en el ámbito educativo” queda desarrollada la importancia del concepto y la gestión de la diversidad en este contexto.

1976). En este trabajo se defiende la cultura como un asunto dinámico (Bernard, 2005), que se va modificando a partir de la interacción comunicativa (Garduño y Zuñiga, 2005) y que va más allá de la cosificación:

... la cultura ni siquiera es un objeto, que podamos poseer o no, ni un club del que se es socio o no, ni un listado sagrado e incontrovertible, ancestral y consensuado, de costumbres, tradiciones y gustos (Besalú, 2011: 47)

La cultura es una construcción social, aprendida y transmitida; que sirve para poder entendernos nosotros mismos y, a su vez, relacionarnos con el resto (García-Vargas, 2007). Esta va más allá de las fronteras, permite organizar la sociedad (Giménez, 2013; García-Castaño, 2014) y, por ende, está caracterizada por la diversidad (Rubio, García-Castaño, y Fernández, 2018). En este trabajo se defiende que la diversidad cultural representa en sí mismo la unidad humana (Carrithers, 2010) y por ello,

... no se puede someter a ninguna cuantificación. No admite dimensiones. No es posible que exista más o menos diversidad, no existe la posibilidad de que crezca más o menos la diversidad por la llegada de un nuevo sujeto o un grupo numeroso de persona de otro lugar. La diversidad es diversidad y no la portan de manera particular los que vienen de fuera. La diversidad ya estaba entre los que estaban dentro (Rubio, García Castaño y Fernández, 2018: 2)

Sin embargo, en su práctica diaria, la cultura es cosificada, estática y restringida (Olmos y Rubio, 2015); al igual que tiene una estrecha relación con las identidades culturales basadas en aspectos concretos, como país de nacimiento, lengua o religión (Madero, Mantilla y García, 2011).

En esta investigación, el interés no está en definir la diversidad cultural, sino identificar y analizar sus usos. El objetivo es conocer los mecanismos que giran en torno a dicho concepto y estudiar su posible influencia a nivel social. Para ello, hay que partir de que la diversidad cultural es entendida tanto enriquecedora como perjudicial. En las últimas décadas, se promueve educar en la diversidad, tener presente la interacción, la inclusión y el enriquecimiento de esta (Muntaner, 2000; Dietz, 2008; Ramírez-Valbuena, 2017) Pero a su vez, “la diversidad social aparece siempre asociada a situaciones de conflicto, hasta el punto de que la diversidad misma va a ser considerada como sinónimo de conflicto” (Izaola, 20017:18). De acuerdo con Calderón (2012), la diversidad se caracteriza por hacer referencia a la distinción, indicando tanto aceptación o rechazo, positivo o negativo o inclusión/ exclusión. Por tanto, para entender este concepto hay que tener presente el mundo categorial y binomial que nos rodea. En este no se tiene en cuenta la variedad característica de todas las personas y se lleva a cabo una construcción del otro diferente al nosotros. Se instauran procesos de otredad a partir de peculiaridades concretas que dan lugar a la diferenciación y estigmatización de los sujetos. Así pues, es necesario desarrollar la alteridad e identificación con relación a la gestión de la diversidad cultural.

I.1.2 La construcción social de la otredad y su relación con los procesos de identificación

Como ya se ha indicado, la diversidad es clave para la formación de un grupo. El grupo, para identificarse como tal, necesita construir al “otro”; ocasionando una relación diferenciada entre ambos. Este mecanismo permite tomar consciencia de uno mismo, mirándose frente a una perspectiva ajena (Bravo-Torres, 2018b). Por tanto, estamos ante procesos de gestión de la diversidad, donde,

... los individuos que constituyen un grupo tienen una determinada imagen sobre aquello que les rodea (Boivin, Rosato y Arribas, 2004; Rubio y Olmos, 2013). En esta situación, la aparición de “nuevos” sujetos en un grupo ya constituido supone la introducción de “nuevos” elementos de diversidad. Estos aspectos son gestionados de manera diferente atendiendo al propio grupo, a las circunstancias contextuales del mismo y a las características de los “nuevos” sujetos” (Bravo-Torres, 2018: 35)

El reconocimiento de la existencia de un grupo diferente al predominante lleva consigo multitud de connotaciones. No se asocia a un individuo en concreto, sino a un grupo con un gran número de características históricas y culturales que pueden ser entendidas como una amenaza para las que han predominado hasta el momento. Siguiendo a Dumbar (1998) e Izaola, (2017), la otredad (oposición entre ellos y nosotros) siempre ha existido, pero es necesario ser conscientes de que estas diferenciaciones son construcciones sociales porque “no es que los Otros sean así, sino que son vistos y definidos

así” (Izaola, 2017:21). La percepción sobre ese otro desconocido determina la relación con ellos y se desarrolla en escenarios donde se produce una asimetría de poder.

De acuerdo con Collier (2001) e Izaola (2017), los discursos ejercen un importante papel en cuanto a la construcción de las diferencias culturales, ya que se produce tanto una distinción como actitudes concretas en torno a ello. Las diferenciaciones producidas están basadas en ordenaciones ideográficas (Bravo-Torres, 2018b), sustentadas en la categorización y comparación. En cuanto a la construcción de estas diferencias culturales, el discurso y el lenguaje elegido juegan un papel esencial (García Castaño, Rubio y Olmos, 2013; De Lucas, 2009; García Castaño, Granados, Pulido, 1999) porque establecen el tipo de relaciones entre los diferentes sujetos partícipes (Gil, 2002). Por tanto,

...el lenguaje proporciona la superposición fundamental de la lógica al mundo social objetivado. Sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal. La "lógica" que así se atribuye al orden institucional es parte del acopio de conocimiento socialmente disponible y que, como tal, se da por establecido (Berger y Luckman, 1966: 85)

No nos encontramos ante ningún panorama innovador, haciendo alusión a la historia se puede apreciar cómo se ha ido construyendo la diferencia durante todos los tiempos. Un ejemplo de ello se percibe cuando Europa ha ido catalogando de manera despectiva a todos aquellos considerados diferentes, los “otros”.

Podemos percibir la imagen tópica de la historia de Europa desde una perspectiva que permite apreciar los detalles juzgados “insignificantes”, “vulgares”, “bárbaros”, “primitivos”, “heréticos” ..., por una estética oficial que tiene (García Castaño 1999i: 26)

El rechazo al diferente es un hecho constante en la historia, que surge a partir del desconocimiento. Sin embargo, a través de diferentes estrategias se han ido asociando como hechos naturales que dan lugar a tales diferencias. Un claro ejemplo de ello se percibe a través del racismo; tanto biológico en un principio como el racismo cultural que se vive en la actualidad. Como bien indica García Castaño (1999i), a través del término raza se naturalizan diferentes desigualdades socioculturales; dando lugar a que raza y diferencia se consideren como aspectos naturales.

Para los antropólogos físicos de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los adversarios de Fran Boas, las razas eran lo verdaderamente existente. Ellas eran lo que estaba en la raíz de (lo que se suponían que eran), las diferencias en las capacidades intelectual y moral entre los grupos (Carrithers, 1995: 57)

Siguiendo a Izaola (2016), en esta investigación se parte que la categorización que gira en torno a la construcción de la otredad depende de las relaciones entre los diferentes sujetos y se sustenta a partir de una “escala de la distancia social”. Izaola (2016) señala que:

...las relaciones entre la población autóctona y las personas inmigrantes tienen lugar en el marco de una categorización, no siempre explícita, que opera configurando una “escala de distancia social” que diferencia entre inmigrantes “más o menos cercanos a la cultura de la sociedad receptora” en función de sus distintos orígenes nacionales (Izaola, 2016:12)

Para ello, alude a una escala de otredad teórica donde establece cuatro niveles básicos. En primer lugar, señala el “Forastero” de Schutz, el “extranjero” de Simmel, el “extraño” de Bauman y Beck, y el “monstruo” de Graham, Shildrick o Douglas. Esta autora indica que en función de la proximidad que tenga a Nosotros, mayor facilidad tendrá para poder integrarse en la sociedad. La presente investigación se sustentará en la distancia social, pero irá más allá a la escala establecida por Izaola (2016). No solo se tendrá presente los orígenes nacionales; sino que, además, se identificarán y analizarán el resto de las categorías establecidas que fomentan la construcción de las diferencias entre ellos y nosotros. Se estudiarán los procesos de otredad, los cuales han sido estudiados desde la antropología bajo la etiqueta de la alteridad. Entendiendo dicho concepto como: “una relación diferenciada entre dos grupos (ambos heterogéneos) donde se atribuyen categorías no siempre acordes a las presentadas por los sujetos catalogados (Olmos, 2009)” (Bravo-Torres, 2018a: 30). Ello da lugar a que unos definan a los otros, influyendo en la identificación de ambos. Por tanto, se puede destacar que los procesos de otredad e identidad están estrechamente relacionados. Es decir, “el binomio alteridad/identificación forma parte indisociable de las relaciones sociales y, por consiguiente, está presente en todos los procesos de gestión de la diversidad” (Bravo-Torres, 2018b: 2). Por ello, en este trabajo no solo se tendrá presente cómo se construye la diferencia, sino que, además, se

analizarán la importancia que ello ejerce en la identificación de los sujetos considerados como diferentes.

Hay que resaltar que el término identificación, puede ser definido de forma diferenciada según la disciplina con la que trabajemos. En esta investigación, se parte de que nos encontramos ante un concepto complejo, dinámico, que se fundamenta a partir de la relación con unos otros, está asociado a un contexto y va más allá de categoría cerradas que delimiten a una identidad.

Este término, identidad, comenzó a adquirir gran fuerza a nivel categórico como metodológico. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta desde este vocablo se ha querido abarcar tantos aspectos que según Brubaker y Cooper (2001) ya no significa nada (Bravo-Torres, 2018a: 30)

Ello se debe a que vivimos en una sociedad interconectada, donde la “identidad”, no es estática, se encuentra fragmentada y por ello, se debe tener presente las relaciones que giran en torno a ella (Bauman, 2005). De acuerdo con Castells (1996), a través de la identificación se lleva a cabo un proceso donde el sujeto se reconoce a sí mismo en función del resto de la sociedad y, por tanto, de la estructura social que pertenezca. Así pues, “la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckman, 1966: 215). Esto da lugar a que, para su estudio, sea necesaria ubicarla tanto en un contexto delimitado (Jiménez, 2007) como en las relaciones establecidas entre los diferentes grupos (Besalú, 2002; Brubaker y Cooper, 2011).

En la actualidad, el concepto de identidad está asociado a aspectos delimitados, ya que “en un mundo como este de cambio incontrolado y confuso, la gente tiende a reagruparse en torno a identidades primarias: religiosa, étnica, territorial, nacional” (Castells, 1996:2). Pero el concepto va más allá de eso, superando las categorías oficiales que ordenan la sociedad (Maalouf, 2005). Nos encontramos ante un término complejo, con grandes limitaciones; a partir del cual, se ha querido abarcar un gran número de aspectos. Por ello, en este trabajo se recurrirá y defenderá el concepto de identificación. A partir de este término se reivindica que nos encontramos ante un proceso dinámico. Nuestra relación con el resto de los grupos y las instituciones con poder interfieren en estos procesos (Hall, 2003). Un claro ejemplo de estas dinámicas se puede observar en los centros educativos. De acuerdo con Besalú (2011), la escuela ejerce un papel esencial en el desarrollo de las identidades de cada uno de los jóvenes, ya que se desarrollan dinámicas sociales a través de las cuales se ordena la sociedad. Al estar relacionado los procesos de alteridad e identificación, en esta investigación, se ha considerado necesario hacer hincapié en la auto identificación de los sujetos considerados inmigrantes en función a las categorías que se le han ido atribuyendo a lo largo del discurso presentado. Esto le permite otorgarle voz, en el mundo académico y educativo, a sujetos que ejercen un gran peso en dichos contextos.

Para poder estudiar los procesos de alteridad e identificación, este trabajo parte de los conceptos normativos que giran en torno a las personas que llevan a cabo un proceso migratorio: emigrante, inmigrante, extranjero, refugiado y Menor Extranjero No Acompañado (MENA). A continuación, se desarrollará como se entenderán cada uno de ellos en este trabajo.

I.1.3 Conceptos claves: emigrante, inmigrante, extranjero, refugiado, “MENA”

Como ya se ha indicado, en la actualidad, los procesos de otredad quedan reflejados a través de la figura del migrante, considerándose un sujeto extraño al grupo. A estos sujetos se le construyen como diferente, atribuyéndole una serie de categorías. Previo al estudio de dichas construcciones, es necesario destacar qué categorías analíticas se han utilizado en este trabajo, al igual que desde qué perspectiva. En esta investigación se ha utilizado el término migrante para señalar a todas aquellas personas que han llevado a cabo un proceso migratorio. No hay que olvidar que, dentro de este concepto, nos encontramos ante emigrante, inmigrante, extranjero, refugiado y “MENA”, entre otros.

En primer lugar, es necesario diferenciar entre las categorías emigrantes e inmigrantes. Cuando se alude a personas emigrantes estamos haciendo referencia a la persona que sale de un lugar donde reside habitualmente. En

este caso, nos centramos en el proceso de salir que denominamos emigración. Cuando hablamos de personas inmigrantes estamos haciendo referencia a la persona que llega de un lugar diferente al de su residencia habitualmente. En este caso nos centramos en el proceso de llegada a un lugar que denominamos inmigración.

No obstante, en el contexto europeo normativo se entiende inmigración por:

... acción por la cual una persona deja su residencia habitual en el territorio de un Estado miembro por un periodo que es, o se espera que sea, de al menos doce meses, habiendo sido previamente residente habitual en otro Estado miembro o en un tercer país [Reglamento (CE) no 862/2007]

Ambos conceptos son categorías complejas, normativas jurídicas, y que, a su vez, pueden ser analizados desde una perspectiva *emic*. Nos encontramos ante constructos sociales que ejercen un fuerte poder en la sociedad. En torno a los términos emigrante e inmigrante predomina un determinado imaginario social. Dependiendo de los sujetos, se establecerá una serie de categorías que influirán en su trayectoria e inclusión en la sociedad. En este trabajo se partirá de la definición normativa para su crítica, se contrastará con el imaginario presentado por la sociedad y se estudiará la importancia que tienen estos conceptos en su identificación.

Dependiendo del medio utilizado y de la situación administrativa en el país de llegada, se distingue entre inmigración regular e inmigración irregular. Respecto a este último concepto, la Unión Europea (U.E.) señala que es: “La

inmigración de una persona a un nuevo lugar de residencia o tránsito usando medios irregulares o ilegales, sin documentos válidos o portando documentos falsos” (Glosario sobre Migración y Asilo 2.0, 2012). Este término es sinónimo de inmigrante ilegal; sin embargo, a partir de la Resolución 1509 (2006) de la Asamblea del Consejo de Europa se prefiere utilizar el término irregular para referirse a una persona, mientras que ilegal hace referencia al proceso. Además de ello, en este trabajo se defiende que ningún ser humano puede ser legal o ilegal, sino su situación administrativa en el país de llegada. En el discurso social no se presenta dicha diferenciación, teniendo ello grandes consecuencias.

Para un mejor entendimiento del concepto inmigrante y del imaginario que le rodea, es necesario recalcar que es un sujeto construido socialmente que, dentro de la U.E, está relacionado con otras categorías como es extranjero. Este término hace referencia a una persona que no sea nacional de la U.E. o del Estado estudiado (OIM, 2019) Por tanto, ¿todos los extranjeros son inmigrantes? y ¿todos los inmigrantes son extranjeros? Hay que tener presente que

...la definición que relaciona inmigrante y extranjero es arbitraria. No todos los inmigrantes, incluso los nacidos en otro Estado son clasificados como extranjeros, ni todos los extranjeros son catalogados como inmigrantes (Gil, 2010: 53)

Los Estados han definido quién pertenece y quién no a su nación. Establecen derechos y deberes diferentes, al igual que llevan a cabo un control migratorio

y de fronteras (Castelo, 2005; Izaola, 2017) El concepto extranjero sirve para ordenar la realidad social de un contexto concreto y diferenciar entre los derechos y deberes que tienen los sujetos en un Estado, diferenciando quién es ciudadano de dicho lugar (Gil, 2010). A nivel legislativo, la diferenciación va más allá, ya que dentro de la Unión Europea (UE) se divide entre extranjero comunitario (aquellos/as nacionales de un país de dentro de la UE) y extranjeros extracomunitarios (aquellos/as nacionales de un país externo de la Unión Europea). En este trabajo se partirán de los conceptos aclarados más arriba. Igualmente, se analizará todos los procesos desde una perspectiva *etic* y desde una perspectiva *emic*. Todo ello, con el objetivo de entender cómo se ordena la realidad y los mecanismos de otredad llevados a cabo.

En segundo lugar, otro término clave que es necesario desarrollar es el de refugiado. Dicho término sirve para otorgar otros derechos y deberes a ciertos los sujetos que envuelven las categorías anteriormente marcadas. Estos sujetos también representan esa otredad que aquí estamos estudiando. Para poder entender quién pertenece a dicho grupo a nivel legislativo, hay que acudir tanto a la Unión Europea como a la Convención de Ginebra. Esta última, en 1951, desarrollo el término de refugiado como concepto jurídico, promulgando el Estatuto de Refugiado. El art. 1. A (2) de la Convención de Ginebra de 1951 establece que la persona refugiada es aquella que:

... debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.

Hay que destacar que antes de otorgarle dicha condición, se le denomina solicitante de asilo; teniendo unos derechos y deberes diferenciados, al igual que el principio de no devolución (Barbé, 2010 y Morgades, 2016). En este trabajo, se partirá de la definición del concepto jurídico, teniendo presente el imaginario social y los procesos de la construcción de la diferencia que se llevan a cabo en torno a este término.

En tercer lugar, es necesario resaltar el concepto de “MENA”, que sirve para ordenar la realidad presentada, otorgando unas actuaciones en concretas en torno a los sujetos menores de edad que conforman dicha categoría.

A partir de la segunda parte del siglo XX el fenómeno de las migraciones de los menores ha adquirido un relevante papel en el contexto europeo (Senovilla, 2014; Hadjab, 2017). La definición de dicho término es compleja, ya que no siempre se ha utilizado esta nomenclatura, al igual que no en todos los contextos se denomina de la misma forma (Bravo-Torres, 2019). Tanto en las normativas impuestas como en los estudios realizados se han denominado: Menores separados, Menores Extranjeros Indocumentados No

Acompañados (MEINA), Menores Inmigrantes No Acompañados (MINA) y Menores Migrantes No Acompañados (MNA). Hay que tener presente que

...estos conceptos llevan consigo una serie de connotaciones negativas para estos jóvenes tanto en su día a día en el país de acogida, como en el ámbito legislativo y social. A partir de estos conceptos los menores tienen dos identidades: menores que el Estado debe proteger e inmigrantes en situación irregular (Senovilla, 2009) (Bravo-Torres, 2019: 6)

Esta situación complejiza el tratamiento de estos jóvenes ya que se encuentran ante niveles diferenciados: menores y extranjeros. La Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar, los define como aquellos:

... menores de 18 años nacionales de países terceros que llegan al territorio de los Estados miembros sin ir acompañados de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, mientras tal adulto no se haya hecho cargo efectivamente del menor, o cualquier menor al que se deje solo tras su entrada en el territorio de los Estados miembros.

Mientras que, en el Reglamento de extranjería, el nuevo artículo 189 define al menor extranjero no acompañados como el

... extranjero menor de dieciocho años que llegue al territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación (López, 2013: 157)

En este trabajo se parte de dichas definiciones para analizar su tratamiento, aunque también se tiene presente el estudio de este concepto desde una

categoría *emic*. Se analizarán desde ambas perspectivas, analizando el discurso social que gira en torno a ellos y su relevancia a nivel social. De acuerdo con Hadjab (2017), en este trabajo se defenderá que estos jóvenes no vienen solos, sino mal acompañados y se entenderá que dicho término abarque a todos y todos aquellos menores de nacionalidad extranjera sin acompañamiento familiar durante el proceso migratorio.

A través de las categorías aquí expuestas se llevan a cabo mecanismos de otredad, que la antropología ha ido estudiando desde sus inicios. Para poder entender este trabajo es necesario destacar el papel que ha tenido esta disciplina en dichos procesos y cómo en este trabajo nos posicionaremos al respecto.

I.1.4 De la escuela al ámbito político

Como ya se ha apuntado anteriormente, la Antropología Social ha estado ligada con la construcción de la otredad y el estudio de la diversidad. Esta disciplina ha ido empleando diversos mecanismos para el desarrollo de su foco de estudio, la construcción de la otredad. Entre ellos, se aprecia como en sus orígenes se “crea” al otro a partir de la diferenciación; al igual que en las últimas décadas, las temáticas principales han girado en torno a la construcción de la diferencia. La Antropología ha llevado a cabo tales construcciones a partir de mecanismos concretos; que se han caracterizado

en un primer momento, por una mirada etnocéntrica. Sin embargo, en la actualidad, la antropología se muestra crítica ante dicho posicionamiento y ante los mecanismos que fomenten tales construcciones. A pesar de ello, uno de los temas clásicos de estudio presentados en las tesis doctorales de antropología ha sido y es la gestión de la diversidad en el ámbito educativo, tanto a nivel político como dentro de las dinámicas sociales presentadas en la escuela. Estos trabajos se han centrado en el estudio con sujetos de nacionalidades concretas: como es la marroquí, senegalesa y mexicana (Bravo-Torres, 2021), pudiendo contribuir a la estigmatización de estos sujetos. Ello se refuerza al centrarnos en aspectos culturales determinados, como es la importancia del idioma y tanto los prejuicios como los estereotipos que giran en torno al país de origen. Estos estudios pueden ser un arma de doble filo, sirven para deconstruir los prejuicios existentes, pero a la vez pueden contribuir a la estigmatización; no considerándoles iguales que el resto. Hay que tener presente el importante papel que puede llegar a ejercer la universidad en torno a esta cuestión. Es por ello, que en este trabajo se defenderá el estudio de la gestión de la diversidad cultural, mostrando los mecanismos a través de los cuales se construye la diferencia de los sujetos migrantes. Para ello, es necesario partir de la gestión que se lleva a cabo en los contextos estudiados.

España, influenciada por la Unión Europea, cuenta con una trayectoria legislativa en torno al fenómeno migratorio (De Lucas, 2003). Previo a su desarrollo, hay que tener presente la descentralización de poderes que se ha ido dando. Las Comunidades Autónomas han ido adquiriendo un gran número de competencias, entre ellas sanidad, educación y empleo. Este trabajo se enfocará en el contexto educativo; donde se aprecia, de manera clara, la necesidad de gestionar tal diversidad (Dietz, 2000). En el contexto educativo andaluz, en la última década, se han llevado a cabo diferentes políticas dirigidas a alumnado de nacionalidad extranjera. Entre las políticas desarrolladas cabe destacar las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, las conocidas ATAL (Castilla, 2011). Este dispositivo se encarga de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Destaca los aspectos culturales y a su vez, señala la necesidad de integrar a estos jóvenes tanto en la escuela como en la sociedad. Pero ¿cómo son formuladas estas políticas?, ¿cómo es gestionada esta diversidad?, ¿por qué?, ¿cómo es percibido este alumnado?, ¿cómo influyen dichas políticas en el imaginario colectivo?, ¿se corresponden tales percepciones con aquellas difundidas por el profesorado?, ¿y con la autopercepción del propio alumnado?

A partir del análisis del discurso político, normativo y el presentado por los sujetos que componen el actual sistema educativo se pretende dar respuesta a dichas cuestiones. Se tratará de contrastar los elementos de alterización del

discurso de los componentes que trabajan día a día en la escuela con aquel presentado en el discurso político y normativo. Para su desarrollo hay que partir desde dónde son producidas dichas políticas y el orden que estas generan a nivel social; al igual que la influencia que tienen en la sociedad.

Las normativas políticas imperan en el contexto que se va a estudiar, en este caso en la escuela. Estas reflejan el poder de unos frente a otros, estableciendo orden en el propio grupo. En las sociedades con Estado, el control que ejercen estas normas se ha institucionalizado a partir de los procesos políticos (Krader y Rossi, 1982). Estas políticas regulan y organizan la sociedad en la que vivimos y es de gran importancia su estudio, ya que “las políticas están profundamente implicadas en la manera como nos construimos como individuos y como sujetos” (Shore, 2010: 36). De acuerdo con Foucault (2014), estos aspectos pueden quedar reflejados en el mecanismo de la escuela, donde se aprecia de manera clara la diversidad, hay un orden impuesto y predomina el poder de unos frente a otros (Urraco y Bermejós, 2013). No hay que olvidar que la escuela es uno de los principales agentes de socialización política que sirve como instrumento de adoctrinamiento, “la cuestión es que suele presentar una imagen de la sociedad que favorece el mantenimiento del orden establecido” (Caminal, 2006: 272). De acuerdo con Althusser (1968), este orden reproduce las pautas impuestas por el Estado. En este trabajo se parte de la base de que la escuela

es parte del aparato ideológico del Estado, donde se lleva a cabo una gestión de la diversidad impuesta por las políticas predominantes (Gil, 2002). Ello ha dado lugar a que ambos conceptos, poder y orden, sean claves para el desarrollo del objeto teórico de estudio.

A priori, hay que partir de la idea de que poder y orden son categorías subjetivas que han fascinado a los antropólogos, en especial a los antropólogos políticos (Seymour-Smith, 1986). Como bien señala Cañedo y Marquina (2011), se debe tener en cuenta las extensas redes imaginarias del poder para estudiar la política contemporánea que nos influye a todos los ciudadanos. Por tanto, esta disciplina será el instrumento teórico que permitirá contextualizar y entender el objeto de estudio de este trabajo. En este se estudiará cómo es identificada la diversidad, diversidad asociada a términos culturales, y cómo a partir de dicho término se construye la diferencia de aquellos considerados otros. Dichos supuestos parten de los estudios previos que se han ido realizando desde la antropología (Agrela, 2006; Márquez, 2006 y Olmos, 2009, entre otros), donde se centran en la alteridad como construcción social, en el estudio del discurso parlamentario y análisis de las políticas públicas.

I.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este trabajo se pretende construir conocimiento sobre la gestión de la diversidad cultural y la construcción de la diferencia en el sistema educativo. Para ello, será necesario analizar y contrastar tanto el ámbito normativo, político y el terreno escolar. Así pues, el objetivo general consistirá en identificar y analizar cuáles son los elementos de alterización que se llevan a cabo en el sistema educativo en torno a la diversidad cultural. Se reflexionará sobre el término diversidad dentro de este ámbito y se generará debate acerca de los imaginarios sociales respecto al propio fenómeno migratorio. Además, se analizarán los imaginarios sociales que giran en torno al alumnado considerado inmigrante, emigrante, extranjero, refugiado y MENA. Estos objetivos se han tratado desde diferentes ámbitos. Ello nos permitirá contrastar el imaginario presentado y la influencia que tienen los diferentes discursos en cada uno de los contextos estudiados.

I.2.1 Objetivos específicos:

- La gestión de la diversidad cultural y la construcción de la diferencia en el ámbito normativo. Se presentarán y analizarán las medidas normativas dirigidas a la población de nacionalidad extranjera tanto de la Unión Europea, España y Andalucía.

- La gestión de la diversidad cultural y la construcción de la diferencia en el ámbito político. Se presentarán y analizarán los discursos que emiten los diferentes actores sociales con responsabilidad política en torno a la identificación y gestión de la diferencia cultural. Igualmente, se planteará generar debate sobre las características atribuidas desde el discurso político al alumnado considerado diverso.
- La gestión de la diversidad y la construcción de la diferencia en el terreno escolar. Los objetivos específicos planteados son: mostrar y comprender los discursos que emiten los actores sociales del terreno escolar (profesorado y alumnado) en torno a la identificación y gestión de la diversidad cultural. Al igual que presentar y a analizar el discurso presentado por el alumnado que ha sido construido como diferente.

Estos objetivos han ido siendo tratados en los diferentes artículos publicados que se presentan en esta tesis doctoral; al igual que en las reflexiones finales mostradas. Hay que tener presente que se sigue trabajando en la temática y hay artículos, todavía no publicados, que han sido fruto de esta investigación.

I.3 ANTECEDENTES

I.3.1 Justificación

Pero ¿por qué se va a estudiar dicha problemática?, ¿por qué en este contexto? Y ¿por qué se trabajará con estos sujetos? Es decir, ¿cómo y por

qué he llegado a estos objetivos? Para poder entender la investigación que aquí se presenta, es necesario partir de dichas cuestiones. Además, dicha contextualización permitirá reflexionar sobre la situación actual que nos encontramos tanto en España como en Europa frente el fenómeno migratorio³. Hay que partir de que, a pesar de comenzar la tesis doctoral en 2016, la investigación se remonta a dos años atrás, 2014, cuando realicé el trabajo fin del grado de antropología social. Hemos pasado juntas todo tipo de situaciones y problemáticas. Para poder entender nuestra estrecha relación es necesario comenzar desarrollando el origen de esta.

I.3.1.1 Finalización del grado de Antropología Social (2014-2015)

Este trabajo se remonta a 2014, el último curso del grado de Antropología Social, cuando se me otorga una beca de investigación (beca de colaboración), financiada por el Ministerio de Educación. La finalidad era participar en una investigación en proceso. Este proyecto I+D+i denominado: “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de la trayectoria de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado”

³ En el apartado metodológico, se explicará de manera detallada, a partir de los resultados producidos, el proceso llevado a cabo respecto a la elección del objeto de estudio. Sin embargo, es necesario comenzar desarrollando una primera aproximación para entender el análisis teórico que se ha llevado a cabo.

se estaba llevando a cabo desde el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada junto a otras universidades andaluzas.

Por cuestiones familiares, el interés por el estudio del fenómeno migratorio siempre ha estado presente en mi trayectoria de vida. Además de ello, tenía interés en enfocar mi trayectoria laboral en el mundo académico. Esta beca era una gran oportunidad para comenzar dicho itinerario.

Durante este curso, llevé a cabo mi primer acercamiento al trabajo de campo en un instituto muy peculiar de Granada. Comencé a realizar observación participante, sin ningún objetivo específico previo. El objetivo general consistía en conocer qué eran las ATAL⁴, cómo se llevaban a cabo y cómo se gestionaba la diversidad en dicho ámbito. La exhaustiva revisión bibliográfica y el trabajo de campo en este contexto dieron lugar a la necesidad de profundizar y centrar mi Trabajo Fin de Grado (TFG) en el imaginario existente del alumnado considerado inmigrante. Fue en este momento cuando comenzó mi interés por estudiar los procesos de otredad y centrarme en torno al análisis de los discursos en relación con el fenómeno

⁴ Las ATAL “se encargan de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a los estudiantes que carecen de esta competencia” (Bravo-Torres, 2018a: 3). Más adelante, en el capítulo III del trabajo se desarrollarán este tipo de aulas, destacando su implantación, las medidas que contemplan y la influencia de las prácticas que se han llevado a cabo en el contexto estudiado.

migratorio. Para poder entender el contexto en su globalidad, consideré necesario profundizar en otros contextos. El campo de estudio se extendió hacia otros institutos con características diferentes en la provincia de Córdoba.

El trato diario tanto con el alumnado como con el profesorado de este centro me hizo reflexionar sobre el por qué de los estereotipos y prejuicios que giraban en torno al estudiantado que asistía a estas aulas. Decidí centrar la investigación en los imaginarios que se llevaban a cabo respecto a estos jóvenes considerados inmigrantes; temática que he seguido trabajando y que los resultados han quedado plasmados en este trabajo. Pero ¿qué opinaban los jóvenes ante estas atribuciones?, ¿cómo influenciaba ello en su identidad?

I.3.1.2 Finalización del Trabajo Fin de Máster (2015-2016)

El interés por las migraciones y por seguir estudiando dicho ámbito dio lugar a que cursara el Máster de Estudios e Intervención Social en Inmigrantes, Grupos Vulnerables y Desarrollo en la Universidad de Granada. Tras el acercamiento al contexto educativo desde la mirada del profesorado, observé la necesidad de darle voz al alumnado, el cual era construido por categorías concretas que no siempre se ajustaban a la realidad. Decidí contactar con alumnado que había pasado por las clases ATAL en el colegio estudiado. Ello permitiría entender el fenómeno en su globalidad y, gracias a la participación

el curso anterior, tenía una mayor accesibilidad hacia estos sujetos. A partir de las categorías mencionadas por el profesorado analicé y preparé las entrevistas del alumnado. Estas entrevistas en profundidad permitieron analizar la trayectoria de vida de estos jóvenes, su proceso de identificación y la relevancia que tienen los procesos de alteridad en la identificación de cada una de las personas. Este trabajo me permitió concluir el máster anteriormente citado, al igual que publicar artículos y capítulos de libro en torno a dicha temática⁵.

Durante la trayectoria de esta investigación observé el importante papel que tenía el ámbito político y normativo. No solo profundicé en el conocimiento del estudio del fenómeno migratorio, sino que me vi ante la necesidad de especializarme en el ámbito político a partir del máster Universitario “Política y Democracia”, impartido en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El interés por esta temática y tras las investigaciones previas realizadas consideré necesario seguir profundizando sobre ello. Observé la necesidad de estudiar la importancia que tenía el ámbito político y normativo respecto al uso de determinadas categorías y la difusión tanto de ciertos estereotipos como prejuicios en torno a ellas.

⁵ Más adelante, en el capítulo II, se explicará en detalle como fue el acercamiento y las entrevistas a cada uno de estos jóvenes.

Todo este proceso ha dado lugar a que a través de esta investigación no solo nos interesaremos en conocer los procesos de alteridad en estos tres ámbitos diferenciados y, a su vez relacionados (normativo, político y escolar). Aquí, también, nos cuestionaremos la relación que se lleva a cabo entre cada uno de ellos y la importancia que estos tienen. Se pueden partir de unas hipótesis previas; sin embargo, en este trabajo se han prescindido de ellas, con el objetivo de formular unas conclusiones específicas en relación con el contexto actual que se ha vivido durante todo el proceso de esta investigación. Por tanto, a través de este trabajo no se buscan establecer generalizaciones, sino desarrollar el estudio de caso analizado y plantear interrogantes para investigaciones futuras.

I.3.1.3 Contrato Predoctoral de Formación Profesorado Universitario (2016-2020)

Tras concluir el grado de antropología y el máster sobre migraciones, decidí continuar con mi vocación, seguir investigando. No lo veía un camino fácil, ni lo es, pero sí un gran reto por el que debía seguir luchando. El curso académico anterior, mientras que realizaba el máster, solicité el contrato Predoctoral de Formación Profesorado Universitario (FPU). Para su solicitud partí de los datos ya producidos y del proyecto I+D+i en el que participaba. Esto significaba que la investigación seguiría por las líneas ya marcadas, aunque para abordar dicho fenómeno en su totalidad era necesario

estudiar con otros sujetos y ámbitos. Entre ellos, el papel de las familias y de otras asociaciones del barrio. Estos aspectos han seguido quedando en el tintero, espero en un futuro poder abarcarlos. Durante estos años de investigación se ha estudiado la importancia del ámbito normativo y político en referencia al terreno escolar. No solo porque una de mis pasiones sea el estudio de las ciencias políticas⁶ (que también está relacionado), sino que observé cómo el profesorado les otorgaba un gran peso a estos ámbitos. Señalaban la importancia que las políticas empleadas tenían respecto a la gestión de la diversidad y la difusión de imaginarios y estereotipos.

Los cursos anteriores y el transcurso de esta tesis doctoral han permitido establecer un posicionamiento determinado a lo largo de esta investigación. El comienzo de esta se llevó a cabo a partir de una etnografía escolar ya marcada por un fin determinado. A lo largo del trabajo de campo he observado la importancia y necesidad que tiene el darles voz a los sujetos implicados y estudiar aquellas problemáticas que susciten los propios involucrados. Esto ha hecho que me centrara en el alumnado y en la importancia de las políticas educativas implementadas. Es destacable señalar la necesidad de realizar una etnografía colaborativa, donde el objeto de

⁶ En los anexos se puede observar las temáticas de estudio propuestas para la realización de la tesis doctoral, antes de solicitar la FPU. Estas estaban asociadas al ámbito político y sanitario.

estudio se vaya construyendo conjuntamente. Sin embargo, no hay que olvidar que este contrato se otorgó en base a un proyecto y a un cronograma establecido; es decir, los criterios previos ya estaban marcadas. A pesar de ello, se ha intentado abarcar aquellos que les interesaba a los sujetos, al igual que devolver los resultados producidos. Todo el profesorado con el que se ha trabajado ha insistido en esta cuestión; debido a ello, tanto el TFG como TFM se le ha ofrecido antes de su publicación, con el objetivo de apreciar su posicionamiento ante dicha producción. Necesitamos llevar a la práctica métodos de producción que permitan trabajar juntamente con los sujetos partícipes de la realidad social que estudiamos. Es necesario cuestionarse para qué sirve que solo investiguemos para la academia (Santos, 2006).

Durante estos años de investigación he profundizado sobre la importancia que estas temáticas tienen desde la antropología y su influencia a nivel social. A partir de los datos producido por mis compañeras del Instituto de Migraciones, considero que hay que destacar que es necesario ser críticos con la propia disciplina (Van Dijk, 1999) Es necesario resaltar que no estudiamos lugares ni sujetos, sino problemáticas sociales (García- Castaño, Álvarez y Rubio, 2011).

Debemos dejar de “estudiar lugares” para estudiar fenómenos sociales y culturales “en lugares” variados y cambiantes e interrelacionados con las lógicas y dinámicas geopolíticas (García-Castaño, Álvarez y Rubio, 2011: 221)

Por último, respecto a la contextualización y el origen de esta investigación, hay que destacar la importancia de la transdisciplinariedad para poder alcanzar el objeto de estudio. A lo largo de esta investigación he observado la relevancia de estudiar los aspectos políticos- normativos y de la triangulación de los datos producidos. He adoptado una mirada crítica, que va más allá del estudio desde una disciplina en particular. En este caso, durante la participación en el proyecto de investigación de mayor envergadura hemos trabajado conjuntamente con educadores, pedagogos, sociólogos..., entre otros. Y, en la actualidad, estoy realizando el Máster de Profesorado. Esta formación me está permitiendo observar la realidad como investigadora y como docente del propio centro.

Durante estos años he apreciado la necesidad de destacar la importancia que tiene la posición de la investigadora en el análisis de los datos producidos. Por tanto, no se ha buscado la objetividad de los fenómenos estudiados y se ha tenido presente el papel de la investigadora en todo el proceso. Hay que ser conscientes de que los datos de la investigación han sido producidos, ya que nos encontramos ante contextos sociales compuesto por diferentes sujetos que interpretan los acontecimientos que giran a su alrededor. Esta producción de datos se ha llevado a cabo a partir de técnicas características de la etnografía, las cuales serán desarrolladas más adelante. Su análisis se ha realizado a partir del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999) Desde

una mirada holística e interseccional se ha analizado este fenómeno social. Se han tenido en cuenta tanto los aspectos macro como micro que influyen en el estudio, al igual que el posicionamiento de los actores. Es por ello, que a continuación, se destacará la importancia de las emociones suscitadas a lo largo de este trabajo.

I.3.2 Sentimientos y sensaciones

Emociones, sentimientos y sensaciones son tres palabras similares, con un gran peso en todo fenómeno social; pero posiblemente las más olvidadas durante cualquier investigación. Sin embargo, en este trabajo se han tenido presente durante todo el proceso. En los registros realizados, a partir de los protocolos de investigación, ha quedado plasmada la relación que se ha establecido con los sujetos y mi actitud frente al objeto de estudio.

A lo largo de esta investigación han predominado diferentes sentimientos que han calado notablemente en la trayectoria del trabajo. Desde el desconocimiento e incertidumbre que caracterizó la primera etapa, rabia e indignación al no poder entrevistar a todos los sujetos esperados a satisfacción de finalizar dicho trabajo. Todo ello ha condicionado mi relación con los sujetos participantes y con el propio objeto de estudio. A pesar de que se tendrán presente estos aspectos a lo largo de los capítulos realizados, consideraba necesario dejar plasmado en un apartado diferente la importancia

que tienen dichas cuestiones en cualquier investigación y cómo ello influye en los resultados producidos.

I.4 ESTRUCTURA DE LA TESIS

Antes de desarrollar este trabajo, es necesario indicar sus apartados y la justificación de este tipo de investigación. Este trabajo está compuesto por un primer apartado, que trata sobre cuestiones metodológicas. En este bloque ha quedado plasmado el proceso llevado a cabo y las técnicas empleadas. A posteriori, se ha contextualizado la investigación para poder entender los resultados producidos. Dichos resultados se han presentado a través de las publicaciones de artículos científicos y capítulos de libros en editoriales de impacto. Por tanto, nos encontramos ante una tesis por compendio, donde se pretende mostrar la trayectoria de la investigación.

I.4.1 Justificación tesis por compendio

Se ha realizado este tipo de tesis porque, de acuerdo con las directrices de mi director, no tenía sentido reescribir sobre lo que ya se ha escrito y publicado. Como reto personal quería realizar una tesis “tradicional”. Tenía el objetivo de publicarla como libro y considero que se entiende de forma más clara los resultados producidos y la trayectoria llevada a cabo. Sin embargo, el modelo de tesis por compendio es más penetrante, permite mostrar un debate más profundo porque ya ha sido leído y discutido previamente por otros colegas.

En este trabajo se presentarán siete producciones científicas que se han ido publicando durante la trayectoria de esta investigación. Además de ello, otras tres están siendo reformuladas a la espera de su publicación. A continuación, se expondrá el orden de cada una de ellas y su relación con los objetivos planteados en esta investigación.

I.4.2 Orden y organización de los textos producidos

La trayectoria de la investigación ha ido desde lo micro hacia lo macro, ya que se comenzó con el trabajo de campo en una escuela en concreto. Sin embargo, en este trabajo escrito se partirá desde la perspectiva contraria. Comenzará analizando cuestiones generales (gestión e identificación de la diversidad cultural en el ámbito europeo) hasta enfocarse en aspectos concretos (gestión e identificación de la diversidad cultural en una escuela con un alumnado en concreto). Se ha elegido dicho orden, ya que se parte de la influencia que tiene el nivel político y normativo en el discurso social. Sin embargo, esta afirmación será cuestionada en las conclusiones producidas.

El primer texto presentado se denomina: “*The role of the European Union on immigration. An anthropological approach to the treaties that have been carried out in Europe in order to manage diversity*”, fue publicado en 2019 en la revista REGION. Comenzar con ese texto permite contextualizar el trabajo de investigación que se ha realizado y conocer la postura europea en torno a

dicho fenómeno. Se parte que en la Unión Europea hay una necesidad de controlar las fronteras, donde la nacionalidad y el nivel económico de los sujetos son factores esenciales respecto al establecimiento de categorías que dan lugar a los procesos de otredad. En este texto se presentarán las temáticas principales que se han ido tratando en los Consejos plurianuales europeos y la postura que defienden respecto al tratamiento de esos otros. Es relevante comenzar con dicho texto, ya que las normativas europeas imperan sobre el resto y, por tanto, se parte de que tiene una gran influencia en la sociedad. A través de este artículo se abarcará el primer objetivo planteado, analizar cómo se presenta y se gestiona la diversidad cultural en el ámbito normativo de la Unión Europea.

El segundo texto, es un capítulo de libro, el cual ha sido escrito junto a la profesora María Rubio Gómez. Se denomina: *La identificación de la diversidad en el contexto escolar* (2020) y tiene como objetivo analizar el concepto de diversidad en el ámbito educativo, en su sentido más amplio. En este trabajo se ha estudiado cómo se identifica la diversidad en el sistema educativo. Se ha problematizado dicho término; es decir, se ha estudiado la complejidad que tiene el uso de este y cómo se ha ido presentando en el contexto educativo. Es necesario comenzar tratando dicha cuestión, debido a que desde la antropología se han ido realizando un gran número de trabajos sobre la diversidad cultural, asociando dicho tipo de diversidad con el alumnado

inmigrante. Pero ¿qué es la diversidad?, ¿Cómo entiende dicho concepto el profesorado? y ¿cómo se entiende en el ámbito educativo? Este texto surge de la necesidad de reivindicar el importante papel que tienen las producciones científicas en cuanto a la catalogación de ese otro y al establecimiento de categorías a ciertos “colectivos”. Desde esta investigación se parte de que la diversidad está instaurada en la propia sociedad, de que es necesario estudiar qué lógicas se llevan a cabo para su gestión, con el objetivo de poder centrarnos y entender el tratamiento de la diversidad cultural que representa el alumnado considerado inmigrante. A través de este capítulo se abarcan los tres objetivos principales de esta investigación. Se presenta cómo es identificada la diversidad, se muestran y comprenden los discursos de los actores sociales del contexto educativo, se reflexiona sobre la gestión de la diversidad cultural y se pretende generar debate sobre las características atribuidas desde la escuela al alumnado considerado diverso.

El tercer texto se ha presentado en una monografía de la Universidad de Krakovia y se denomina: “*The establishment of educational measures to promote intercultural communication in schools in Andalusia (region in southern Spain)*” (2020). Tras conocer cómo se gestiona la diversidad en el ámbito educativo, es necesario contextualizar dicho trabajo y preguntar, ¿qué medidas se están llevando a cabo en Andalucía para gestionar la diversidad que presenta el alumnado inmigrante? En este artículo, a partir de los discursos de los

delegados, profesorado y del trabajo de campo realizado, se observa la importancia que se le otorga al idioma y a la comunicación intercultural para justificar el tratamiento de la gestión de la diversidad cultural. Este texto permite contextualizar el campo de estudio, explicando qué son las ATAL, dónde se han llevado a cabo y la importancia que tiene el conocimiento del idioma vehicular de la escuela. A través de este trabajo se tratan los tres objetivos.

Una vez desarrolladas qué son las ATAL y la importancia que se le otorga al idioma en cuanto a la gestión de la diversidad cultural; en el siguiente texto se tratará la influencia de esta medida. El cuarto escrito se denomina “*La gestión de la diversidad en la escuela. Construyendo al “inmigrante” a partir de las ATAL*” (2018) y recalca la importancia del idioma como justificación de las diferencias. Aunque, dicha diferenciación va más allá y hace hincapié en la cultura de los estudiantes. En este texto se tratará el primer y tercer objetivo planteado. Se analizará la gestión de la diversidad cultural a partir de las normativas educativas y se generará debate sobre características atribuidas desde la escuela al alumnado considerado “inmigrante”. Pero ¿qué discursos llevan a cabo el profesorado?, ¿cómo se llevan a cabo esos mecanismos de construcción del otro a partir de determinadas categorías como es el país de origen?

Los interrogantes planteados son estudiados en la quinta publicación: *“Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen””* (2018), publicado en la revista *La Gazeta de Antropología*. A través de este artículo, y haciendo uso de la etnografía llevada a cabo, se presentará el imaginario que tiene el profesorado sobre el alumnado “inmigrante” y el papel que tienen determinadas medidas educativas para fomentar la construcción de la diferencia entre el propio alumnado. Se tratará el primer y tercer objetivo. Para ello, se hará hincapié en las ATAL, destacando el papel que tiene el profesorado en la atribución de categorías y el por qué de ello. Nos cuestionaremos el imaginario social que gira en torno al país de origen, ¿qué imaginario tienen el profesorado sobre el alumnado a partir de dicha categoría?, y ¿por qué? Tras el análisis del discurso del profesorado, se considera necesario otorgarle voz al alumnado y contrastar sus discursos con aquel presentado por el resto de los agentes.

La sexta publicación se denomina: *“La historia de vida de Abdou. Una migración inesperada”* (2018). En este capítulo se le otorga voz al alumnado construido como diferente. Se ha considerado necesario contrastar su discurso con el presentado por el profesorado y estudiar la influencia que estos discursos tienen. Por tanto, se hará hincapié en el primer y tercer objetivo planteado. Este texto comenzará con el desarrollo de la historia de vida de un estudiante que ha pasado por las ATAL y con el que se ha trabajado en esta

investigación. Es necesario destacar la importancia que tiene esta técnica y cómo a partir de ella se ha estudiado el papel que ha tenido el sistema educativo español y, en concreto las ATAL, en su trayectoria de vida. Este joven destaca la importancia que tienen las categorías “familia”, “cultura de país de origen” e “idioma”. Se repiten las categorías que el profesorado ha ido recalando para la construcción de la diferencia. Pero ¿de la misma forma? En los siguientes artículos se contrastará el discurso que presenta el alumnado con el profesorado respecto a las temáticas: país de origen y acompañamiento familiar.

El séptimo artículo presentado se denomina: “*¿Cuál es mi país? Alteridad e identificación en el ámbito escolar*” (2018). A través de este se han estudiado los procesos de alteridad e identificación del alumnado según el imaginario social que gira en torno a ellos/as. Se contrasta el discurso del profesorado y del alumnado respecto a la relevancia que tiene el país de origen en la construcción de las diferencias y la trayectoria de cada uno de ellos. Este artículo, profundiza en el primer y tercer objetivo planteado en esta investigación.

Por último, se presenta el capítulo del libro denominado: “*Imaginado y construyendo a los considerados “Menas”. Alteridad dentro de la escuela* (2019). A través de este se estudia el primer y tercer objetivo planteado. Se analizan los prejuicios y los estereotipos del alumnado considerado “Mena” que ha

pasado por las ATAL. Además de ello, se contrastan los discursos presentados por los diferentes sujetos en torno a dichas catalogaciones. Como se ha observado en las anteriores publicaciones, una de las categorías utilizadas para la construcción del alumnado ha sido la del acompañamiento familiar en su llegada. Esta es reforzada por la categoría legislativa de “MENA”. En este texto se ha definido, analizado y deconstruido este término con el objetivo de poder entender el fenómeno social estudiado en su globalidad. Es decir, nos cuestionaremos ¿quiénes son los MENAS?, ¿cuál es el imaginario social del profesorado en torno a ellos?, y ¿cuál es el discurso que presenta el alumnado respecto a dichas categorías y situación? Hay que tener presente que el concepto MENA es una categoría con un importante peso y su uso no siempre se ajusta a la realidad presentada por su alumnado. Por ello, se ha analizado el imaginario social que le rodea en comparación al análisis legislativo de dicho término y a la trayectoria de dos jóvenes migrantes.

A partir de estos textos se puede apreciar qué se entiende por diversidad cultural, cómo se construye la diferencia y qué influencia puede tener ello en el propio alumnado. El contraste de ambos contextos será desarrollado en profundidad en la conclusión de esta tesis doctoral; lo cual permitirá abordar esta cuestión desde una mirada más amplia y abrir futuras líneas de

investigación. Una vez presentado la introducción de este trabajo, estamos en condiciones de desarrollar el proceso metodológico llevado a cabo.

II. PROCESO METODOLÓGICO

En este capítulo, desarrollaré la metodología realizada para poder producir conocimiento sobre los objetivos indicados. Para ello, en un primer lugar se explicará el método de trabajo llevado a cabo. Se destacarán los supuestos iniciales metodológicos que se han seguido, el desarrollo de la etnografía y mi involucración como investigadora. En segundo lugar, se desarrollarán las técnicas empleadas, haciendo hincapié en su contextualización, su preparación y el acceso a los sujetos con los que se ha trabajado. Una vez mostrado cómo se han ido produciendo los datos de este trabajo, se pasará a explicar el análisis de estos. Se destacarán las categorías analíticas utilizadas, el orden de la producción y la importancia de la escritura final. A posteriori, para poder entender el proceso que se ha llevado a cabo, se expondrá el cronograma y tanto las problemáticas como los dilemas éticos encontrados a lo largo de esta investigación. Estos últimos han sido esenciales tanto en la producción de los datos que aquí se presentan

como para la elaboración de la valoración sobre la experiencia etnográfica, que se expondrá a final de este apartado.

II.1 LA ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO DE TRABAJO

Esta investigación ha tenido una duración de siete años (2014-2021) y los datos producidos han sido tanto parte de proyectos de investigaciones más amplios⁷ como de diversas becas que han subvencionado este trabajo⁸. Como se ha señalado en el anterior apartado, este trabajo tiene un largo recorrido que ha dado lugar a la producción de conocimiento de la gestión de la diversidad cultural en el ámbito educativo, político y en la influencia que estas han tenido en la sociedad. En este apartado, se desarrollará el proceso metodológico llevado a cabo desde el comienzo de esta investigación. Desde el TFG, que permitió obtener el graduado en Antropología Social en la Universidad de Granada, hasta la actualidad. Se señalará que se ha hecho y cómo en cada una de las diferentes etapas.

A pesar las diferentes etapas de este trabajo, únicamente he realizado un diseño de investigación, entendido como tal. Este lo realicé al matricularme

⁷ Proyectos ATAL y GODVI. En este trabajo únicamente se hará mención a las técnicas que he utilizado y a la producción de datos que se ha llevado a cabo. No teniendo presente las técnicas empleadas por mis compañeros y compañeras en estos proyectos.

⁸ Beca de iniciación, beca colaboración, FPU y beca de estancias

en el doctorado de Estudios Migratorios. Al comenzar el TFG accedí sin un conocimiento previo teórico de la temática de estudio⁹ y sin unos objetivos claros que abarcar. Sin embargo, al comenzar la tesis doctoral tenía claro qué es lo que se quería estudiar, cómo y dónde, ya que se partían de unos conocimientos previos producidos durante la finalización del grado y la realización del primer máster. Es necesario resaltar la importancia que tienen los diseños de la investigación. Ello nos permite ordenar nuestras ideas y plasmar un primer esbozo de lo que se va a trabajar. Como en todas las dinámicas sociales estudiadas, el trabajo final no aborda todo el diseño de investigación que se ha realizado previamente. En este caso, se asemeja en gran medida. Sin embargo, ciertos aspectos han sido imposibles de tratar, al igual que se han introducido nuevos otros que han permitido profundizar en la investigación¹⁰.

Hay que partir de que para abarcar los objetivos propuestos en dicho proyecto y, por ende, en este trabajo; se ha realizado una metodología cualitativa (Alonso, 1998). Ha estado caracterizada por la etnografía

⁹ Todos y todas conocemos qué es la escuela, qué prácticas se llevan a cabo en el sistema educativo; pero al comenzar el TFG no había estudiado previamente las lógicas escolares que predominaban en dicho contexto ni se habían fijado los objetivos a tratar. Tras un exhaustivo trabajo de campo enfoqué el problema de investigación que se iba a estudiar.

¹⁰ Estas cuestiones serán desarrolladas más adelante, en el apartado donde se desarrollan las problemáticas y dilemas éticos que han ido surgiendo a lo largo de toda la trayectoria de la investigación.

(Hammersley y Atkinson, 2018), donde ha primado la capacidad de extrañamiento. Esta investigación ha sido de tipo cíclico (Sanmartin, 2003), es decir, ha girado entre la producción de datos, su interpretación y la transferencia a los sujetos implicados. Todo ello con el fin de lograr una comprensión holística del objeto de estudio. A través de este trabajo no se ha buscado establecer generalizaciones ni se ha primado la objetividad. Se ha llevado a cabo un análisis crítico del Discurso (Van Dijk, 1999), partiendo de la gran importancia que ejerce el discurso social y diferenciando (entre *emic* y *etic*) el establecimiento de las categorías utilizadas. Desde el comienzo de este trabajo ha primado un continuo proceso de reflexividad, cuestionando la producción de datos llevada a cabo, el papel que tiene la investigadora, la importancia en dicho contexto y las emociones e influencia que giran en torno al fenómeno de estudio. Todo ello se ha realizado, utilizando el método etnográfico como base de esta investigación.

II.1.1 La etnografía como método principal de esta investigación

Tras la antropología de sillón, el método clásico de estudio de la antropología ha sido la etnografía. En sus comienzos, esta disciplina se caracterizó por predominar una mirada etnocéntrica. Sin embargo, desde la instauración de la etnografía se defiende una nueva perspectiva, que fomenta el relativismo cultural, dando lugar a grandes avances sociales. Pero, como se ha expuesto

en la introducción, las investigaciones que se siguen llevando a cabo desde la antropología y a partir de la etnografía siguen centrándose en esos sujetos considerados otros¹¹. Partiendo de esta base y cuestionando el impacto que puede tener esta investigación en la realidad estudiada se ha realizado una etnografía sobre los procesos de otredad en el sistema educativo y político. Pero ¿qué se entiende por etnografía y por qué se ha elegido dicho método?

Desde su origen, se ha establecido diferentes definiciones de dicho método. Han ido predominando corrientes que señalan que la etnografía se caracteriza por el establecimiento de determinadas técnicas cualitativas que le caracterizan, como la observación participante y las entrevistas. Sin embargo, no solo el uso de técnicas propias de la antropología, convierten a la etnografía como un método diferente y propio al resto. Hay que ir más allá y relacionar con teorías antropológicas (Wilcox, 1982). Es decir,

...muchos autores son los que se han encargado de definir etnografía; a pesar de no llegar a un acuerdo explícito, la mayoría señalan que no solo ésta se define según las técnicas utilizadas; sino que tiene una base articulada por teorías antropológicas (Velasco y Díaz de Rada, 2006:10)

En este trabajo, de acuerdo con Jociles (1999), se parte de que la etnografía no es un método que exija estrictamente determinados posicionamientos teóricos y metodológicos. Se defiende que es flexible y se adapta a las

¹¹ No se debe olvidar que desde esta disciplina no estudiamos sujetos, sino problemáticas sociales (García Castaño, Álvarez y Rubio, 2011)

realidades estudiadas. La etnografía, como metodología clásica de la antropología, tiene la riqueza de poder estudiar el objeto de estudio desde los múltiples contextos que lo conforman. A partir de esta, se adquiere una mirada holística, no etnocentrista y donde la interdisciplinaridad puede adquirir un papel clave en el desarrollo del trabajo. Aunque sea una definición muy global, hay que tener presente que no es fácil realizar una etnografía. No hay unos pasos concretos para su desarrollo, pero sí unas pautas metodológicas que permitan llevar a cabo este método de investigación. El proceso metodológico aquí presentado puede servir como base para el entendimiento de dicho método. Para ello, hay que partir de que, en sus inicios, para la realización de la etnografía era necesario marcharse a contextos lejanos y exóticos. Sin embargo, la realidad ha cambiado y llevamos a cabo etnografías en aquellos lugares que nos rodean diariamente. En la actualidad,

...por lo general, los etnógrafos viven en las comunidades que estudian y cultivan vínculos estrechos de larga duración con las personas que describen. Para reunir “datos precisos”, los etnógrafos viven en las comunidades que estudian y cultivan vínculos estrechos de larga duración con las personas que describen” (Bourgois, 2010:43)

Esta situación da lugar a que la capacidad de extrañamiento sea clave en la realización de la etnografía. Para poder entender el fenómeno social que se está estudiando, no se puede dar nada por hecho y es necesario cuestionarse todo lo que gira a nuestro alrededor. En esta investigación, adquirir dicha

perspectiva ha sido esencial pero bastante compleja, ya que hace relativamente poco pasé por la escuela y conocía de primera mano las pautas que se seguían en dicha institución. Para alcanzar ese etnocentrismo, seguí las pautas indicadas en la asignatura del Taller de Prácticas del grado. Me imaginé que yo era un extraterrestre, alejándome de mis conocimientos previos y cuestionándome el qué se hacía, por qué se hacía y a su vez, preguntándole a los sujetos que impregnaban dicha problemática. Esta perspectiva me permitió conocer otra realidad, entender el por qué de los mecanismos que se llevaban a cabo; al igual que darle voz a los diferentes sujetos con los que se estaba investigando. Respecto al trabajo de campo realizado en el contexto político y normativo, la perspectiva de extrañamiento ha sido más fácil poder llevarla a cabo. Desconocía el funcionamiento del parlamento y de las normativas legislativas instauradas. Sin embargo, si se ha tenido presente mi ideología política y mis prejuicios adquiridos sobre determinados grupos. Ha sido necesario destacar mi posicionamiento como investigadora en una universidad occidental y superar mi etnocentrismo para poder entender la realidad en todo su conjunto. Esta cuestión es esencial para la realización del método etnográfico, ya que

...el principal riesgo de la globalización no es la intensificación de los intercambios de todo tipo, sino que las sociedades occidentales pretendan, desde posiciones etnocéntricas, absolutizar tanto su código moral, como su sistema de valores, su organización política y económica, sus concepciones de la familia o su religión para imponer un único modelo cultural en buena parte del mundo, el suyo. El

etnocentrismo se convierte, pues, en una amenaza para la diversidad cultural (Pichardo, 2009: 2)

Esta superación del etnocentrismo se define y defiende desde la etnografía como un posicionamiento donde se fomenta el relativismo cultural que nos rodea. Así pues, en esta investigación se defiende dicha postura, entendiendo que “el relativismo cultural tiene como correlato el hecho de que las prácticas culturales no pueden ser juzgadas y valoradas más que desde el interior del propio grupo y con sus propios referentes” (Pichardo, 2009: 3)¹² Para ello ha sido necesario preguntarles a los propios sujetos sobre sus actuaciones y las dinámicas llevadas a cabo; al igual que entender la realidad desde diferentes posicionamientos teóricos. Esto nos ha permitido alcanzar una mirada holística, intentando abarcar todos los ámbitos que envuelven el fenómeno de estudio. Hay que recalcar que, desde la etnografía, en este trabajo se ha ido analizando desde lo micro a lo macro para poder analizar la realidad en su conjunto. “La mayoría de las investigaciones etnográficas se preocupan más por desarrollar teorías a partir de datos de campo que en verificar hipótesis ya existentes” (Hammerseley, Atkinson, 2018:4) Sin embargo, en esta investigación no se pretende establecer generalizaciones ni teorías

¹² Hay que destacar, de acuerdo con Kottak (2019), en este trabajo se parte de un relativismo metodológico más que moral. Lo que se pretende entender son las actuaciones y motivaciones de los sujetos partícipes, pero sin olvidar nuestra subjetividad y opiniones justificadas sobre ellas.

extrapolables a otros contextos. Para ello se ha hecho alusión tanto a teorías antropológicas, educativas, filosóficas, sociológicas y políticas, entre otras. Trabajar desde diferentes corrientes teóricas ha enriquecido los datos producidos y ha permitido alcanzar esa mirada holística que se defiende desde la etnografía. Desde este método, se resalta la importancia de la interdisciplinariedad. De acuerdo con García Castaño, Álvarez y Rubio (2011), en este trabajo se defiende ir más allá y fomentar el uso de la transdisciplinariedad. Así pues,

...desde estas páginas, nos parece totalmente pertinente la necesidad de reivindicar un prisma transnacional, comparativo y transescalar (Santos, 2006). Sin embargo, estos prismas tendrán poca efectividad si continuamos anclados en el andamiaje del conocimiento disciplinado y no focalizamos nuestros esfuerzos hacia apuestas transdisciplinares. Comprendemos la transdisciplinariedad como las estrategias por medio de las cuales tratamos de poner a conversar múltiples saberes (García Castaño; Álvarez y Rubio, 2011: 214)

En la actualidad no se puede diferenciar desde qué academia aislada se ha hecho esta investigación ya que hay una gran relación entre ellas. Es necesario tener presente mi trayectoria académica y mi posicionamiento ante las diferentes disciplinas. Desde el grado en antropología, el máster centrado en el estudio de la inmigración desde la sociología y el trabajo social, el máster realizado sobre políticas y finalmente, al que estoy matriculada en el ámbito de educación que permite habilitarme como profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Así pues, hay que ser conscientes del papel que ejercemos como investigadores en los trabajos realizados. Si no

nos presentamos ni abarcamos todos los contextos que lo conforman, no se podrá entender de forma completa el objeto teórico de estudio.

II.1.2 ¿Etnografía colaborativa y multisituada?

A pesar de encontrarnos ante un método global, es imposible aislarlo de nuestro contexto y del que le rodea (García Castaño, Álvarez y Rubio: 2011). Encontramos diferencias dentro de la etnografía. Ello ha dado lugar al establecimiento de distintas tipologías. Entre ellas, encontramos la etnografía centrada en un contexto, multisituada, colaborativa... Este trabajo ha estado enfocado en el estudio de un fenómeno en concreto: los procesos de otredad. Se ha analizado dicho fenómeno en contextos diferentes; que han dado lugar a que nos centremos en la importancia que tiene relacionar diferentes contextos sociales y geográficos. Por esta parte, se podría presentar esta etnografía como multisituada (Marcus, 1995) Ello se debe a que, en este trabajo, se pretende ir más allá de los procesos de otredad. Se defiende estudiar el fenómeno social en todo su conjunto. Para estudiar el discurso y la trayectoria del alumnado ha sido necesario entender la importancia del país de origen. Sin embargo, no se ha profundizado en todos los ámbitos (normativo y político) sobre dicho aspecto.

En cuanto al dilema de si nos encontramos ante una etnografía colaborativa, hay que resaltar que me hubiese gustado que fuese de dicha tipología. Podría

decirse que ha sido en parte, pero por cuestiones logísticas ha sido imposible. Hay que partir de que la etnografía colaborativa hace alusión a la colaboración de todos los sujetos en todas las fases del proceso, desde el diseño hasta el proceso de la escritura (Rappaport, 2008) La participación de todos los actores en el proceso da lugar a que éticamente sea la más idónea para el desarrollo de la etnografía (Fluehr-Lobban, 2008) En esta investigación, dicho proceso no se ha podido llevar a cabo. Se partía de un proyecto subvencionado de mayor envergadura y en parte, este trabajo ha sido fruto de un contrato del Ministerio de Educación, con unos objetivos concretos acordados para su desarrollo. Aunque dichos objetivos partieron de la necesidad percibida durante el TFG y TFM, donde los sujetos recalcan la importancia de las normativas impuestas y del discurso político. Sin embargo, tras los grupos de discusión realizados se ha podido observar cómo el profesorado defiende el estudio de otras problemáticas que ocurren diariamente en sus aulas. No tienen interés en conocer las lógicas escolares y su relación con el ámbito político y normativo. Aunque en su origen, los sujetos con los que se trabajan no opinaron sobre el estudio, a posteriori se les ha ido mostrando toda la producción científica, al igual que el TFG y TFM antes de su defensa. Esta última situación conllevó dilemas que serán expresados más adelante. A pesar de todo ello, la que siempre ha tenido la última palabra he sido yo y la autoría sobre la producción ha recaído en mi

nombre. Dicha situación queda plasmada en el libro de Bourgois, donde indica que:

...también reconocí que mi estrategia de investigación era de naturaleza colaborativa y, por lo tanto, también contradictoria. Aunque la calidad literaria y la fuerza emocional de este libro dependan completamente de las palabras claras y fluidas de los personajes principales, siempre tuve la última palabra con respecto a cómo iban a transmitirse, y si iban a transmitirse, en el producto final” (Bourgois, 2010:45)

Otra tipología de etnografía, relacionada con la colaborativa y que es fomentada en la actualidad, es aquella que defiende la investigación-acción.

En esta investigación, se observa claramente como no se asemeja a dicha tipología. Esto se debe a que ha sido después del trabajo de campo realizado y de la interpretación de los datos producidos cuando he visto la necesidad de profundizar en el papel del profesorado y prepararme para ello. La realización de este trabajo no ha consistido en participar, buscar iniciativas de mejora sobre lo ocurrido. Se ha centrado en observar, analizar y estudiar una realidad social cotidiana, la cual tiene una gran importancia a nivel social.

En cuanto a las disciplinas utilizadas, la academia también lleva a cabo distinciones en cuanto a la tipología de etnografía. En este caso, ¿podríamos indicar que nos encontramos ante una etnografía escolar y/o política?

Respecto a la etnografía escolar, hay un debate entre lo qué es etnografía escolar o no (Jiménez Vargas, 2013) Predominan autores como Woods, (1995) y Velasco & Díaz de Rada (2009) que señalan que una etnografía

escolar es únicamente realizar etnografía en contextos educativos. Sin embargo, Jiménez Vargas (2013), señala lo contrario. Este autor destaca que es relevante la actitud que se tiene en dicho contexto, donde hay un proceso de inmersión, se conoce, se comprende y finalmente se experimenta. Pero ¿ello no se realiza en el ámbito político?

En esta investigación se recalca que no se puede marcar una tipología concreta de etnografía como determinante y diferenciada al resto. Se defiende la transdisciplinariedad que se ha tratado anteriormente y la influencia de las distintas perspectivas.

II.1.3 Implicación como investigadora

Antes de desarrollar las técnicas empleadas y en relación con lo explicado en el apartado anterior, es necesario recalcar la importancia de la implicación como investigadora que he tenido durante todo este proceso.

Desde la construcción del objeto de estudio, mi papel como investigadora ha sido esencial. No hay que olvidar el por qué he estudiado dicho fenómeno, por qué he elegido dicho contexto y a los sujetos con los que se ha participado. Además de ello, para entender las técnicas utilizadas y su análisis, es necesario tener presente cómo y por qué realicé la etnografía y la importancia de la reflexividad. Se reivindica que es necesario que, en todo trabajo académico el investigador/a se contextualice, como se ha hecho la

introducción. Esto se debe a que la “reflexividad implica que las orientaciones de los investigadores pueden tomar forma mediante su localización sociohistórica, incluyendo los valores e intereses que estas localizaciones les confieren” (Hammersley y Atkinson, 2018:31).

Partiendo de dichas ideas, se puede concluir este apartado indicando que en esta investigación se ha llevado a cabo una metodología cualitativa. El interés ha recaído en conocer, interpretar y a aproximarnos a la realidad dándole voz a los sujetos partícipes de dicho contexto. Se recalca que estudiamos fenómenos sociales y no lugares, y la necesidad de contextualizar a la investigadora para entender la trayectoria de la investigación. Además de indicar que esta etnografía se ha basado en el manejo de teorías de diferentes disciplinas académicas y de técnicas propias de dicho método. Estas técnicas se desarrollarán a continuación.

II.2 LAS TÉCNICAS: CONTEXTO, PREPARACIÓN Y ACCESO

En esta etnografía se ha realizado un intenso trabajo de campo con una duración de siete años, donde se han llevado a cabo diversas técnicas propias de la etnografía: revisión bibliográfica, observación participante, entrevistas semidirigidas, grupos de discusión e historias de vida.

Hay que tener presente la importancia que tiene la realización del trabajo de campo dentro de la etnografía (Clifford,1999) y de la relevancia de registrar

todo lo que sucede a nuestro alrededor a través del uso del cuaderno de notas y del diario de campo (Hammersley y Atkinson, 2018). En la academia no se les ha dado una excesiva importancia a estos registros ni a su publicación (García, 2000). Sin embargo, considero que en esta investigación han sido esenciales para el transcurso de ella, ya que puedo recurrir a los primeros días de trabajo para poder interpretar y triangular la información. Cada curso escolar he ido utilizando un cuaderno de notas diferente donde he ido apuntando todo lo que me sucedía en el trabajo de campo, al igual que anotaciones, esquemas y dibujos sobre ideas que consideraba interesante respecto a la investigación que se estaba llevando a cabo. A posteriori, redactaba dichas anotaciones en otro cuaderno, mostrando sensaciones, emociones. Para facilitar el posterior análisis este cuaderno fue sustituido por documentos redactados en el ordenador¹³.

En todos ellos se destacó el transcurso y la importancia de los contextos. Hay que destacar que en cada contexto: terreno escolar, normativo y político se han realizado diferentes técnicas para poder entender el fenómeno estudiado. Sin embargo, al estar entrelazados los contextos, este apartado se va a desarrollar según las técnicas empleadas. Previo a ello, en la Tabla 1: registros de técnicas, se puede observar las técnicas que se han utilizado para esta

¹³ En anexos, adjunto algunos ejemplos de las anotaciones realizadas.

investigación y el número de los registros llevados a cabo en cada una de ellas.

Tabla 1. Registros de técnicas utilizadas en la producción de datos

Tipo de técnica	Frecuencia
Observación participante	37
Entrevistas semidirigidas	22
Historias de vida	4
Grupos de discusión	13

Fuente: Elaboración propia

II.2.1 Trabajo documental

Durante esta etnografía, el primer paso que se llevó a cabo fue una exhaustiva revisión bibliográfica sobre las temáticas esenciales con las que se iban a trabajar. Como ya se ha dicho, el paso previo a la entrada en el campo fue una revisión de la literatura clásica sobre escuela, gestión de la diversidad cultural y de forma más concreta, las ATAL. Entre estos documentos hay que destacar a García Castaño y Granados (1999i); Ovejero (2002) y Del Valle Usategui (2006). Una vez ya trasladada al campo, a través de lo observado y del análisis del discurso del profesorado, decidí centrarme en los imaginarios sociales del profesorado en torno al alumnado inmigrante (Briceno, 2004; Dietz, 2012 y Olmos y Rubio, 2014) Además de entender las ATAL y su importancia en cuanto a la construcción de la diferencia (Terrén, 2004; Benito Pérez y González Motos, 2011 y Fernández y Castilla, 2013) Tras conocer la relevancia de estas políticas en cuanto a la atribución de

categorías respecto al alumnado que asiste en ella, me centré en conocer qué opinaba el alumnado sobre ello y analizar cómo estos discursos influían en su trayectoria. Para ello, me apoyé en investigaciones previas realizadas sobre la temática, destacando a Brubaker y Cooper (2001), Hall (2003) y Pamiés (2011) Para abordar la importancia del ámbito político y normativo no solo utilicé trabajos previos realizados, sino que se han analizado normativas y legislaciones claves que abarcan dichos contextos. En concreto, en el ámbito político se ha realizado un análisis de los programas electorales para establecer una comparación entre las medidas propuestas en materia de inmigración y educación. Esta información se ha complementado con la observación en asamblea, donde representantes andaluces planteaban sus propuestas sobre el fenómeno migratorio en España y en la región. En cuanto al ámbito normativo, se ha realizado tanto un análisis de las medidas impuestas a nivel regional (Planes de integración y ATAL en Andalucía), como estatal (estudio de la Constitución Española, el Régimen General de extranjería, el Régimen de Movilidad Internacional, el Régimen de Asilo, las Normativas complementarias y las Instrucciones de la Secretaría general de Inmigración y Emigración) y europeo (analizando los tratados que imperan en la Unión Europea, al igual que un análisis de los consejos europeos realizados durante los últimos veinticinco años)

Respecto a la última etapa del trabajo de investigación, se ha cuestionado el papel que tiene la antropología respecto a los estudios que llevamos a cabo. Se han analizado las conclusiones de las tesis doctorales sobre antropología, educación y migraciones defendidas en España desde 1895 hasta 2017. Al encontrarnos ante un gran número de tesis, se partió del trabajo realizado por las compañeras del Instituto de Migraciones que clasificaron las tesis defendidas sobre migraciones. Identificaron un total de 1365 trabajos y de estas han encontrado 182 que han tratado sobre antropología y migraciones. Con este número de tesis he trabajado en conjunto con la compañera Mónica Ortiz, identificando aquellas centradas en el ámbito educativo, siendo un total de 29. Para ello, se han analizado los índices y las conclusiones de cada una de ellas. Esto nos ha permitido tener una visión general de los trabajos que se han realizado y cuáles han sido las temáticas claves. Los resultados producidos de este análisis han dado lugar a que me replanteara la investigación que estaba realizando. A través de este trabajo he apreciado la importancia que tiene analizar las lógicas escolares respecto a la gestión de la diversidad, sin distinguir sobre la tipología de diversidades (no enfocándome en grupos concretos). Para ello, además de utilizar otras técnicas etnográficas, recurrí al análisis y la revisión bibliográfica sobre lo ya producido hasta el momento, destacando el concepto de norma y orden (Feito, 2009; Vanderwalle, 2010; Calderon, 2011 y Foulcault, 2014).

La revisión bibliográfica y el análisis de los datos producidos han sido complementarios a otras técnicas propias de la etnografía, como la observación participante; la cual se explicará a continuación.

II.2.2 Observación participante

La observación in situ de la investigadora ha sido clave en este trabajo, ya que ha permitido acercarme a la realidad y a las experiencias de los sujetos con los que trabajamos. Hay que destacar que predominan diferentes tipos de observación, pero en la etnografía se suele recurrir a la observación participante por excelencia. Desde dicha técnica se defiende que:

...como seres humanos que vivimos entre otros, no podemos ser observadores totalmente imparciales y despegados. Participamos en muchos eventos y procesos que estamos observando y tratando de comprender. Al participar, podemos aprender por qué la gente cree que estos eventos son significativos, ya que vemos como se organizan y se llevan a cabo (Kottak, 2019:44)

La observación participante ha sido considerada la técnica más adecuada, dentro de la metodología cualitativa, para mostrar la vida diaria de aquellas personas con las que se está trabajando (Bourgois, 2010). En esta investigación se defiende y se ha usado dicha técnica, siempre que ha sido posible. Sin embargo, hay que destacar que en determinados contextos la participación ha sido imposible. A continuación, se explicará cómo se ha llevado la observación en los contextos donde se ha investigado.

Además de observar, y a veces participar, es necesario registrar lo que sucede en el cuaderno de notas y el diario de campo. Toda la información producida a través de dicha técnica ha sido recogida en mi diario de campo, que me ha permitido obtener y recopilar diferentes situaciones ocurridas en el centro. Entre ellas, sentimientos del alumnado y profesorado, problemáticas, discursos de agentes pertenecientes al sistema educativo que se han llevado a cabo día a día y que han sido relevantes para la realización de esta investigación (Sanmartin, 2003). También se han recogido imágenes y actividades realizadas por el estudiantado. Ello se ha realizado con la finalidad de comprender las prácticas que se realizan dentro de los institutos.

A continuación, en la Tabla 2 se puede apreciar dónde se ha realizado la técnica de la observación y cuántos registros hay de ello. Tras mostrar dichos datos, se desarrollará cómo se ha llevado a cabo esta técnica. Además, se expondrá la justificación del contexto donde se ha llevado a cabo, su preparación y el acceso a los informantes.

Tabla 2. Registros de observación participante

Lugar/Contexto	Frecuencia
Granada (X) (2014 -2015)	22 registros
Córdoba (A) (2015)	7 registros
Córdoba (B) (2015)	7 registros
Encuentro: XXI Ágora Juvenil: Europa Joven. Diversidad (2017)	2 registros
Mesa Redonda: Grupos Políticos y sus propuestas sobre Inmigración y Convivencia (2018) Granada	1 registro

Mesa Redonda: Fronteras y Movimientos Migratorios en la U.E. La crisis de la política migratoria española (2018) Granada	1 registro
Secciones Parlamento Andaluz (2018)	4 registros

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los objetivos marcados en los contextos estudiados, se partirá desarrollando la observación llevada a cabo en la propia escuela. Se ha realizado observación participante porque esta técnica me ha permitido “entender las dinámicas existentes entre los actores que se encuentran dentro del colegio y los imaginarios sociales que giran en torno al alumnado perteneciente al dispositivo ATAL” (Bravo-Torres, 2018a:3) Además, este tipo de técnica dio lugar a que no me percibiesen como un otro, una investigadora ajena a la realidad que va al campo a estudiarlos a ellos, sin involucrarse en dicho contexto. Dos contextos diferentes, de dos provincias andaluzas (Granada y Córdoba), han sido los elegidos para el desarrollo de este trabajo. Estos centros han sido esenciales durante la trayectoria de la investigación. El instituto donde se ha trabajado en Granada ha tenido un importante. A pesar de no ser un centro “común”, fue el primer contexto donde se realizó trabajo de campo. Además, se ha trabajado con gran parte de los sujetos que se encuentran en este centro (alumnado, directores y profesorado) y en la actualidad, se sigue teniendo contacto con algunos de los miembros. En cuanto a los dos Institutos Secundaria en España (IES) de Córdoba, son centros más grandes, se realizó observación participante

durante menos tiempos y actualmente, solo se tiene contacto con la profesora ATAL.

Aunque en la contextualización se desarrollará de forma más exhaustiva el IES de Granada (número alumnado matriculados, nacionalidades, edades...); en este apartado se explicará, a groso modo, las características de estos tres centros. Con el objetivo de entender el por qué de su elección y nuestro papel en ellos.

El IES de Granada se encuentra en un barrio cercano al centro de la ciudad, el cual ha sido estigmatizado por la sociedad a lo largo de la historia, considerándose un barrio de clase obrera e inmigrantes. Sin embargo, en la actualidad, tiene una gran importancia. Este barrio acoge a relevantes instituciones de la ciudad. Este centro educativo, durante el trabajo de campo, impartía únicamente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Sin embargo, se encontraba matriculado alumnado con edades comprendidas entre 13 y 18 años. Este tenía un alto índice de estudiantes con nacionalidad extranjera matriculado (cerca del 50% del total); pesar de que el centro colindante se encontraba un escaso número de alumnado con nacionalidad extranjera (Bravo-Torres, 2018^a; Bravo- Torres, 2018b). Por tanto, se producía una clara guetización escolar (García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012) Esta guetización era reforzada porque al no superar el centenar de jóvenes matriculado, era un centro de primera acogida para alumnado de

nacionalidad extranjera que se encuentra en España sin acompañamiento familiar. Si bien el número de jóvenes matriculados fue variando notablemente durante el curso académico, las nacionalidades predominantes de los estudiantes son la española, marroquí, senegalesa y rumana. Se accedió a este centro por su peculiaridad, a través de las prácticas de Grado. El Proyecto de investigación con el que trabajamos nos permitió acceder a dicho contexto.

Respecto a los dos institutos de Córdoba, ambos se encontraban en la misma calle, pero sus diferencias eran sustanciales. El barrio donde se encuentran es considerado de clase obrera y se localiza a las afueras de Córdoba. El centro A tenía y tiene grandes dimensiones, acogía a diferentes etapas educativas, desde la ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y Dual, Ciclos formativos de grado superior y educación de adultos. El número de alumnado de nacionalidad extranjera no es tan numeroso como el IES de Granada, pero si se encuentran jóvenes de distintas nacionalidades. El instituto B es más pequeño, se encuentra más estigmatizado que el anterior por el considerable número de alumnado gitano que está matriculado. Respecto al número de alumnado de nacionalidad extranjera, hay que destacar que es escaso. Sin embargo, al tener plazas libres a lo largo del curso escolar, jóvenes de nacionalidad extranjera que se encuentren en centros tuteados en Córdoba asisten a dicho IES; a pesar de encontrarse alejado de

sus domicilios. Este centro se impartía únicamente la etapa de la ESO. Accedí a ambos centros educativos porque quería contrastar la realidad encontrada en Granada con otro contexto, con características diferentes. El objetivo era profundizar sobre las dinámicas escolares, la trayectoria de las ATAL y el imaginario social de su alumnado. A través de una amiga, ahora familia, me puso en contacto con una profesora de ATAL de Córdoba, ciudad donde he nacido. Ella me agilizó la documentación solicitada por la Delegación de Educación y me permitió asistir a dos de los centros donde ella trabajaba que casualmente se encontraban en el barrio donde he vivido gran parte de mi vida¹⁴.

La preparación llevada a cabo para acceder a ambos contextos fue similar. En un primer momento realicé revisión bibliográfica. A posteriori, preparé las autorizaciones por parte de la Delegación de Educación, protocolos de observación¹⁵ y presentación en los diferentes centros estudiados. Sin embargo, el rol adoptado en estos no ha sido igual. En el IES de Granada acompañaba al profesor de ATAL a sus clases, asistía a la sala de profesores, me encontraba en los recreos con el resto de del profesorado e incluso entré en otras aulas con profesorado de “compensatorias”. Los primeros días, a

¹⁴ En el apartado siguiente, donde se desarrollarán las entrevistas semiestructuradas, se contextualizarán a ambos profesores de ATAL.

¹⁵ En anexos de adjuntan dichos protocolos.

pesar de que me presenté y reiteraba que era antropóloga, todos los componentes del contexto me veían como una profesora de prácticas. Por mi edad y comportamiento no me diferenciaban al resto de jóvenes que estaban de prácticas en el centro. Hay que resaltar que

...en los primeros días del trabajo de campo, la conducta del etnógrafo no suele diferir mucho del tipo de actividades realizadas por una persona normal cuando se encuentra ante la necesidad práctica de encajar en un determinado grupo social” (Hammersley y Atkinson, 2018:117)

En este centro estuve durante cerca de cuatro meses realizando observación participante todas las semanas, más de ocho horas semanales¹⁶. La observación participante se realizaba en todos los espacios del centro educativo, aunque se pasaba mayor parte de las horas dentro de las aulas ATAL. Después de este tiempo, he seguido asistiendo al centro donde he entrevistado al alumnado matriculado y para ver al profesorado; en especial, al equipo directivo que me facilitó mi trabajo de investigación. Además de ello, se le ha dado una copia de los trabajos producidos en dicho contexto. Hay que resaltar que mi edad y mi rol han permitido acceder más fácilmente al alumnado y al profesorado. El hecho de ser una estudiante de último año y antropóloga (que la mayoría desconocían que era esa profesión), daba lugar

¹⁶ El profesor de ATAL con el que se realizaba la observación tenía ocho horas semanales en el centro educativo pero la observación iba más allá y me quedaba en el recreo e incluso en otras clases.

a que me considerasen otra estudiante más. Esta cuestión ha permitido que siga manteniendo el contacto con parte del alumnado ATAL. Respecto al profesorado, al principio me veían como otra investigadora más que iba a pasar por allí, iba a evaluarlos y me iba a ir sin darle un *feedback* o mostrarle el trabajo que había hecho. Sin embargo, tras el paso del tiempo su percepción fue cambiando y me consideraban otra profesora más.

En cuanto a los centros de Córdoba, la situación fue totalmente diferente. El primer día en el centro A, llegué antes que la profesora ATAL, pregunté por ella y para mi sorpresa, no la conocían y los conserjes no sabían que era ATAL. Luego entendí que solo asistía a ese centro los viernes y que, al ser un centro educativo tan grande, tenía poco contacto con el resto de profesorado. En dicho centro pasaba desapercibida. Acompañaba a la profesora de ATAL a recoger al alumnado que asistía a sus clases y le ayudaba en su práctica diaria. Respecto al centro, B, al ser más pequeño sí nos conocían. Mi rol aquí, entre el profesorado, era otra profesora más de prácticas que asistía a las ATAL. Sin embargo, al resto de alumnado del centro me presentaban como “la de Servicios Sociales”; lo cual me otorgaba un gran respeto entre ellos. En estos dos centros se realizó observación participante durante dos meses, un total de cuatro horas a la semana (dos horas en cada centro) todos los viernes.

La observación participante en estos contextos educativos me ha permitido profundizar en el conocimiento de las lógicas escolares, en los procesos de otredad que se llevan a cabo y en la importancia que tienen las ATAL. Hay que destacar que a partir del trabajo de campo realizado en diferentes contextos educativos no se pretende la búsqueda de la generalización, ya que cada contexto es único y está compuesto por diferentes factores. Pero si es necesario indicar que apreciar las mismas dinámicas en centros con características opuestas pueden cuestionar las lógicas implícitas escolares y la importancia que estas tienen en cuanto a la construcción de la diferencia.

En cuanto al ámbito político, también se ha hecho uso de esta técnica, pero no siempre ha sido posible que sea observación participante. Desde dicho ámbito se quiere conocer las lógicas que rodean al fenómeno estudiado desde este contexto y analizar el discurso presentado por los diferentes actores porque ha sido imposible acceder a la mayoría de ellos. En 2017 acudí un fin de semana a Jaén, donde se celebraba un encuentro de jóvenes. La finalidad de dicho encuentro era debatir sobre la diversidad cultural, haciendo hincapié en el papel de la U.E. En estos tres días se realizaron diferentes seminarios, donde se debatía y asistía a encuentros con representantes de diferentes partidos políticos y de la delegación de Jaén. Fue un seminario muy interesante, ya que nos encontrábamos gente de diferentes nacionalidades, jóvenes con condición de refugiado y solicitantes de asilo. A través del

análisis de sus discursos pude profundizar sobre aspectos que desconocía en cuanto al tratamiento de la condición de refugiado en España¹⁷. También analicé el discurso político que presentaban los agentes respecto al fenómeno migratorio y la gestión de la diversidad cultural dentro de Andalucía. Accedí a dicho contexto, únicamente porque me parecía interesante y una oportunidad de viajar y conocer a otras personas. Sin embargo, dicho encuentro fue más enriquecedor de lo que esperaba, aportando una gran información hacia la investigación que estaba en curso. Lo que sucedía en este encuentro iba anotándolo en mi cuaderno de campo, yo participaba como una más y les indiqué que era antropóloga, que estaba interesada en la temática y que los debates que se estaban suscitando quedarían plasmados en la investigación que estaba llevando a cabo.

En 2018, asistí a dos mesas redondas donde se trataba el fenómeno migratorio. En una de ellas, únicamente participaban diferentes grupos políticos que defendían sus propuestas electorales (estábamos previos a campaña electoral de las elecciones andaluzas) sobre migración. Aunque el fin de dicho encuentro no era ese, se generó un debate muy interesante con los asistentes que estábamos allí. Se encontraban diferentes Organizaciones

¹⁷ Hay que resaltar que la condición de “refugiado” es escasa en las aulas andaluzas cuando se realizó el trabajo de campo.

No Gubernamentales (ONG) que defendieron su descontento sobre dichos discursos y les preguntaron sobre realidades que no se tenían presentes. Dicho encuentro me permitió conocer a estas ONG y acceder a determinados políticos que pude entrevistar posteriormente. Respecto a la otra mesa redonda que asistí: “Fronteras y Movimientos Migratorios en la U.E. La crisis de la política migratoria española” asistieron especialistas de la temática desde el área del derecho y de la política. Me permitió profundizar sobre la temática, pero no se pudo participar en este, ni contactar con los investigadores que impartían dicha charla; la cual intenté contactar con ella para que fuera mi directora del TFM del máster de Política y Democracia.

Durante este año, asistí a cuatro secciones completas del Parlamento Andaluz. En estas secciones no podía participar como tal, pero si me permitieron conocer de primera mano qué funcionamiento seguían, analizar su discurso y funcionamiento. Además, me permitió acceder a los sujetos para poder entrevistarlos. Conseguí desayunar y comer con ellos (realizando observación participante), situaciones que me permitieron acercarme a estos sujetos, ganarme su confianza y poder quedar a posteriori con ellos, aunque no siempre tuve esa suerte. El acceso a este contexto fue gracias a un viejo amigo de la familia de mi padre, el cual era, en ese momento, parlamentario por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Gracias a él conseguí un pase para estas secciones, conseguí discursos informales de los sujetos de

diferentes partidos políticos en los desayunos y comidas, y pude entrevistar a otros parlamentarios. Sin embargo, el acceder a través de un partido ideológico concreto me abrió puertas, pero también me cerró muchas otras. Pude acceder más fácil a parlamentarios del PSOE; sin embargo, me fue imposible con aquellos representantes de otros partidos, como del Partido Popular (PP)¹⁸. En el apartado de dilemas éticos y problemáticas, se desarrollará dichas cuestiones. Lo sucedido en dicho contexto iba quedando plasmado en el cuaderno de notas, el cual a posteriori, se redactaba en el protocolo de observación realizado.

La realización de la observación participante ha aportado una gran información a esta investigación. La práctica de esta técnica ha dado lugar a que se recojan discursos informales de los sujetos; al igual que conocer y acceder a otros miembros para poder entrevistarlos a través de un protocolo fijado sobre los objetivos planteados. A continuación, se desarrollará las entrevistas semi estructuradas llevadas a cabo.

II.2.3 Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es la técnica más utilizada en las ciencias sociales. Su importancia recae en que permite conocer de primera mano la realidad del

¹⁸ Durante la observación participante Vox no tenía presencia política en el parlamento.

sujeto participe en el contexto estudiado (Ruiz, 2006). A través de la técnica de la entrevista se puede obtener información sobre los aspectos subjetivos de la persona elegida con relación al contexto estudiado. Nos puede mostrar sus opiniones, actitudes, creencias... en torno a lo que estamos estudiando. Pero, hay que comenzar recalcando la diferenciación de los discursos producidos a partir de entrevistas informales dentro de la observación participante y aquellas semiestructuradas que se han ido realizando en esta investigación. Hay diferentes modalidades de entrevistas. Bisquerra (2009) diferencia entre la estructura y el diseño; al igual que según el momento de realización. Respecto al diseño distingue entre las estructuradas (entrevistas planificadas que dejan poco margen de libertad al entrevistado para añadir nuevas preguntas que no estaban planteadas en su protocolo), semiestructuradas (se parte de un guion, pero las cuestiones pueden ir modificándose a lo largo de la entrevista) y no estructuradas (se va construyendo mientras se va realizando). Mientras que, dependiendo del momento de realización, distingue entre iniciales (interesante en los primeros momentos), de desarrollo o seguimiento (tienen la intención de profundizar sobre el objeto de estudio) y finales (se usan para contrastar información).

En este trabajo se han realizado entrevistas semiestructuradas (Berdichewsky, 2002) y principalmente, han sido de desarrollo y finales. A partir de la

triangulación de datos, los discursos han sido contrastados con lo producido a través de otras técnicas. Así pues, se parte de

... la entrevista es una estrategia que el investigador tiene a su disposición para obtener información directamente de los sujetos entrevistados. Además, puede servir para complementar los datos obtenidos a través de otra técnica o bien como inicio de una investigación (López, 2018:52)

En esta técnica se ha llevado a cabo un protocolo que ha permitido tener un guion sobre las temáticas que se quería tratar en las entrevistas (Hammersley y Atkinson, 2018). Al ser contextos y sujetos diferentes, los protocolos han sido individualizados, dependiendo de su posición dentro del contexto estudiado (profesores, profesores ATAL, alumnado, equipo directivo, representantes políticos, delegados de educación, parlamentarios y familiares del alumnado¹⁹). Hay que destacar la importancia de los discursos y la interpretación de estos, ya que:

...el lenguaje proporciona la superposición fundamental de la lógica al mundo social objetivado. Sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal. La "lógica" que así se atribuye al orden institucional es parte del acopio de conocimiento socialmente disponible y que, como tal, se da por establecido (Berger y Luckmann, 2013: 85)

Para un mejor entendimiento de la realización de las entrevistas llevadas a cabo en los diferentes contextos estudiados, se explicará detalladamente según el lugar donde se ha trabajado.

¹⁹ Todos ellos pueden observarse en anexos.

II.2.3.1 Contexto escolar

En el terreno escolar se ha realizado entrevistas semi dirigidas a profesorado de diferentes etapas y áreas educativas; al igual que a la directora de uno de los centros donde se ha realizado observación participante. Hubiese sido interesante entrevistar de manera formal al resto del equipo directivo, tanto al resto de profesorado, alumnado, padres, AMPA... para poder apreciar de manera completa el fenómeno social estudiado. Sin embargo, para ello se ha hecho uso de otras técnicas, triangulados la producción de datos obtenidas de ellas. En la Tabla 3 se puede apreciar los registros recabados según la profesión de los entrevistados.

Tabla 3. Registros de entrevistas realizadas en el terreno escolar

Sujetos/año	Frecuencia
Profesorado ATAL (2015)	3
Directora GR (2015)	1
Profesora AL (2019)	2
Profesora PT (2019)	1
Profesora Magisterio (2019)	2
Profesora Instituto (2019)	2
Profesora Infantil (2019)	1

Fuente: Elaboración propia

Se ha entrevistado a los dos profesores de ATAL de los centros donde se ha investigado, a la directora del centro educativo de Granada, a dos profesoras de Audición y Lenguaje (AL), una profesora de Pedagogía Terapéutica (PT), dos profesores graduados en Magisterio, dos profesoras graduadas en

diferentes especialidades pero que imparten clase en Educación Secundaria y Bachillerato y a una profesora de infantil.

El profesor entrevistado de ATAL de Granada es licenciado en biología, cuenta con quince años en el puesto de trabajo y veintiséis como docente. Este docente fue entrevistado con el objetivo de conocer las ATAL, los mecanismos escolares de dicha escuela y su percepción en torno al alumnado que asistía a estas aulas. Se realizaron dos entrevistas y a pesar de que al principio de la investigación no estaba de acuerdo con nuestra presencia en sus aulas, me citó una hora antes de su descanso para que le volviera acompañar en sus clases y pudiese estar con el estudiantado. Además del IES donde se realizó observación participante, este profesor impartía clase en cinco centros más. A lo largo del curso académico, dependiendo del número de alumnado matriculado, lo iban cambiando de centros. La profesora de ATAL del centro donde se trabajó en Córdoba fue también entrevistada con los mismos objetivos que el profesor de Granada. En el momento de la entrevista, ella contaba con dos años de experiencia en dicho puesto y siete como docente. Ella estudió magisterio de AL y no mostró impedimentos para que fuese entrevistada, ofreciéndome todos los materiales que ella iba realizando y utilizando en sus clases ATAL. Ella impartía clase en un total de ocho centros, además de llevar las aulas hospitalarias. En los IES de Córdoba, donde se realizó observación participante, llevaba trabajando tres años en

cada uno. En ese mismo año, en 2015, se entrevistó a la directora del IES de Granada donde se ha estado trabajando. Ella se mostraba contenta con mi presencia en el centro, me aportó el número de alumnado matriculado en el centro, donde indicaban su nacionalidad, edad y en qué etapa educativa estaban matriculados. Se realizó la entrevista sin ninguna problemática, a pesar de que en el transcurso fue necesario parar varias veces por asuntos particulares. Estos profesionales fueron entrevistados en los centros donde trabajaban, ya que no podían quedar en otro momento. El acceso a ellos fue a partir de la técnica desarrollada anteriormente y su transcurso quedó plasmado a través de las transcripciones de las entrevistas, que fueron grabadas.

Además de ello, se entrevistaron a otros profesionales educativos que han trabajado en distintas etapas educativas y contextos geográficos. La intención era conocer cómo se entendía la diversidad y su gestión dentro del ámbito educativo; tanto del profesorado considerado “especializado” en ello como el del que no. Se buscaba entender si su percepción en torno a la gestión de la diversidad en la escuela variaba dependiendo de su formación, su labor educativa y la edad con los sujetos que trabajaban. Para ello, se entrevistó a dos profesoras de A.L., llamémosle Rosario y Luisa. Rosario, en el momento de la entrevista, llevaba siete años trabajando en dicha especialidad, tanto en centros concertados como públicos. Luisa, llevaba trabajando nueve años en

esta especialidad. Ambas eran amigas, y ahora familia. Por tanto, su acceso no fue difícil y no hubo ninguna problemática en sus entrevistas. Además de ello, se entrevistó a una profesora de PT, con más de diez años trabajando en este puesto. Accedí a ella gracias a Rosario, que era su compañera de trabajo. Estas profesoras, junto a los de ATAL, han mostrado su percepción desde el área compensatoria. El resto de profesorado entrevistado eran también amigos o conocidos, no se han opuesto a las entrevistas y han mostrado su opinión desde las diversas áreas donde trabajaban. Las temáticas principales que han girado en estas entrevistas han sido: qué entienden por diversidad, cómo la gestiona el sistema educativo y cómo se trabaja desde su área.

Ha sido muy interesante poder contrastar los discursos de los diferentes agentes del sistema educativo y compararlo con los datos producidos en otras técnicas. Aunque, se recalca que, en un futuro, se espera poder entrevistar al resto de agentes que no se le ha podido dar voz, como son los familiares.

II.2.3.2 Contexto normativo

Se ha decidido entrevistar a los Delegados de Educación de Andalucía con el objetivo de conocer qué importancia tiene el discurso político y normativo, y de contextualizar las normativas y prácticas estudiadas. Se esperaba poder entrevistar a todos, pero a pesar de la insistencia ha sido imposible y

únicamente se ha podido entrevistar a tres de ellos. En la Tabla 4 se puede observar a los delegados entrevistados y la frecuencia de dichas entrevistas

Tabla 4. Registro de entrevistas realizadas en el contexto normativo

Sujetos/Lugar/año	Frecuencia
Delegado Educación Granada (2017)	1
Delegado Educación Jaén (2018)	1
Delegado Educación Córdoba (2018)	1

Fuente: elaboración propia

La entrevista al delegado de Educación de Granada se realizó en su despacho, semanas después de notificarle mi interés por entrevistarle. Para ello, me presenté por email y registro de entrada, le indiqué mis objetivos de investigación y mi interés por entrevistarle. La Delegada de Educación de Jaén tampoco puso impedimentos; aunque fue necesario insistir más de una vez. Respecto al Delegado de Córdoba, el cual cambió durante mi insistencia de entrevistarle, se opuso un gran número de veces. Finalmente, fue necesario recurrir al parlamentario del PSOE que me permitió la entrada al Parlamento Andaluz. Esta entrevista fue en su despacho, muy corta y estando presente la coordinadora de educación compensatoria, que contestó la mayoría de las preguntas.

En cuanto al resto de los delegados fue imposible acceder a ellos, a pesar de la insistencia y de haber recurrido a la Consejería de Educación y a sus técnicos.

II.2.3.3 Contexto político

En el contexto político fue imposible acceder a todos los propuestos en el proyecto de investigación. Se pretendía entrevistar a un mayor número de parlamentarios de las diferentes fuerzas presentes en el parlamento y a aquellas nuevas que entraron después de realizar la observación participante. Pero fue imposible. Principalmente, se pretendía entrevistar a aquellos encargados del área de educación y de “inmigración”, con el objetivo de conocer el imaginario que estos presentan y difunden en cuanto a la gestión de la diversidad cultural. Sin embargo, a pesar de la insistencia, se han opuesto a ello. Esto ha dado lugar a que no tenga representantes de todos los grupos partidos políticos, siendo un gran dilema que quedará plasmado más adelante. A continuación, en la Tabla 5 se puede observar los registros y las entrevistas realizadas en este contexto.

Tabla 5. Registro de entrevistas realizadas en el contexto político

Sujeto/partido político/año	Frecuencia
Parlamentaria PSOE (2018)	1
Parlamentaria PSOE (2018)	1
Parlamentario CIUDADANOS (2018)	1
Parlamentario PODEMOS (2018)	1
Parlamentario PODEMOS (2018)	1
Diputado IU Granada (2018)	1
Técnico PSOE (2018)	1
Técnico PSOE (2018)	1

Fuente: Elaboración propia

El acceder al parlamento con un parlamentario del PSOE, al igual que estar mi madre afiliada y ser concejala de dicho partido, me abrió puertas para poder entrevistar a un mayor número de personas de dichas ideologías. A pesar de tener porteros que me facilitaron el contacto hacia los informantes, el acceso a ellos no fue fácil. Tuvieron que pasar dos secciones parlamentarias, conocerme previamente y facilitarle el protocolo de entrevistas que había realizado. Se entrevistó a dos parlamentarias del PSOE, encargadas de política migratoria exterior y portavoz de la Comisión de Igualdad y Políticas sociales. El transcurso de estas entrevistas se llevó a cabo sin ningún impedimento. Ellas me facilitaron el contacto con dos técnicos de dicho partido, ya que indicaron que eran especialistas en el fenómeno migratorio. A pesar de insistir para poder entrevistar al resto de parlamentarios, al igual que a mi portero que me facilitó la entrada al campo, fue imposible entrevistarlos y me remitían a los técnicos. Justificaban que ellos me podían aportar una mayor información para el trabajo de investigación. Estas entrevistas fueron realizadas en los respectivos despachos, menos la de una de ellas que se realizó en la cafetería del parlamento.

Respecto al partido de Ciudadanos, mi portero me facilitó su contacto. El entrevistado era el encargado del área de educación y lo entrevisté en su despacho sin ningún inconveniente.

En cuanto al partido de Podemos, mi director de tesis me facilitó un contacto, con la cual quedé en el parlamento y entrevisté tanto a ella, como a una compañera. Ambas no se encontraban en el área de educación ni migraciones, pero me aportaron su opinión y propuestas respecto al fenómeno migratorio y su inclusión en la sociedad. Además de ello, se entrevistó a un futuro diputado de Izquierda Unida (I.U)- Podemos. Accedí a él gracias a la Mesa Redonda donde diferentes partidos políticos exponían sus propuestas electorales para las elecciones andaluzas de 2018.

En dicha mesa redonda contacté con un representante del PP, que trabajaba en Congreso de Diputados. Fue difícil acordar una cita con él y después de intentar quedar más de dos veces, no se presentó las fechas acordadas. Insistí a la vuelta de la estancia doctoral que realicé, pero nunca más obtuve respuesta...

En cuanto al partido VOX, que accedió al parlamento después de mi trabajo de campo en dicho contexto, intenté acceder a este grupo a partir de sus sedes en Granada y Córdoba. Asistí a su sede, contacté con ellos a través de email y llamadas telefónicas. A través de este último medio siempre me anotaban mis datos para devolver la llamada y fijar una fecha para la entrevista, pero nunca lo hicieron. Esto ha complejizado que no pueda tener una visión de todos los partidos políticos. Para complementar los datos

producidos se han triangulado con el análisis de lo defendido en sus propuestas electorales de 2018.

II.2.4 Grupos de discusión

Otra de las técnicas que se han implementado en esta investigación ha sido los grupos de discusión (Alonso, 1998; Ibañez, 2003). Estos han servido para aportar información tanto en el contexto escolar como en el político. En la tabla 6, denominada Grupos de discusión, se puede observar cuáles se han realizado y con qué frecuencia. A continuación, se puede observar los grupos realizados:

Tabla 6. Registro de grupos de discusión desarrollados

Sujetos/lugar/año	Frecuencia
Profesorado Ordinario (Granada, 2015)	1
Profesorado ATAL, investigadores y representantes políticos (Granada, 2015; Cádiz, 2016; Huelva, 2016)	9
Investigadores (Granada, 2017)	1

Fuente: elaboración propia

Se ha llevado a cabo esta técnica porque unir en un espacio determinado a diferentes sujetos que conforman una misma realidad pueden aportarnos una gran información sobre el fenómeno que estamos estudiando (Martín 2014 y Bravo-Torres 2018^a). El grupo de discusión es esencial para llevar a cabo un análisis de los discursos en profundidad, los cuales se han triangulado con el resto de las técnicas.

En los grupos de discusión hay que tener presente el número de personas que asisten y las características de cada uno ellos. Es de gran importancia el papel que ejerce el moderador y la importancia que tienen los silencios en el análisis de los datos producidos. Se aconseja que dure una hora y media aproximadamente y que se realice en un espacio donde los participantes se encuentren cómodos. Pero la práctica difiere de la teoría. En esta investigación se ha realizado un protocolo previo²⁰ a su realización y no siempre se han podido llevar a cabo las pautas indicadas para su correcto desarrollo.

El primer grupo de discusión que se realizó en esta investigación fue con el profesorado, de aulas ordinarias y de compensatoria, del IES de Granada donde se realizó observación participante. Dicho encuentro se realizó en una cafetería cerca del instituto. Se realizó esta técnica por la imposibilidad de entrevistar a cada uno de los profesores por separado. Este grupo estuvo compuesto por seis profesores y duró una hora aproximadamente. En este caso fui yo la moderadora, aunque lo aconsejable era que lo llevase a cabo alguien que no tuviese contacto previo con ellos. En este encuentro se trató el imaginario sobre la migración y el alumnado migrante, como se gestionaba la diversidad en sus aulas y su opinión respecto a dicha gestión en el centro

²⁰ El protocolo de grupos de discusión se adjunta en anexos

educativo donde trabajan. Al ser mi primer grupo de discusión realizado no se siguieron las pautas indicadas para su transcurso, pero hay que destacar que gracias a esta técnica obtuve una gran cantidad de información que fue complementada con el resto de las técnicas llevadas a cabo en el centro. La triangulación de los datos producidos permitió analizar la realidad estudiada en profundidad.

Ese mismo año, en abril 2015, se llevaron a cabo nueve grupos de discusión en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Estos fueron organizados por el Proyecto de Investigación que estaba en curso. Para este trabajo se han utilizado tres de ellos, ya que fueron los que moderé y transcribí. Además de ello, las temáticas eran acordes con la investigación que estaba realizando. Las temáticas que se trataron fueron: las representaciones y discursos en torno al fenómeno migratorio, el imaginario social respecto a los migrantes y su tratamiento dentro del ámbito educativo. Estos grupos de discusión se realizaron de diez a doce participantes, donde participaban profesorado ATAL de Granada, técnicos de la administración educativa e investigadores de diferentes disciplinas y universidades andaluzas, especialistas en el ámbito educativo y el fenómeno migratorio. En este caso, fui yo la moderadora porque no tenía relación previa con la mayoría de los participantes. Esta técnica se realizó sin ninguna problemática y los datos

producidos fueron de gran importancia para el proyecto general como para la investigación que estaba en curso.

Siguiendo la misma dinámica, el siguiente año se repitieron estos grupos de discusión en Cádiz, pero con profesorado y técnicos de dicha provincia. Se realizaron tres grupos de discusión por el cual iban pasando diferentes grupos, teniendo una duración de dos horas aproximada cada uno de ellos. El número de informantes eran ocho y la temática tratada era la relación entre la investigación y práctica en el ámbito educativo. Estos grupos fueron muy interesantes. El profesorado manifestaba la intención y necesidad de que estudiásemos temas que ellos necesitasen en el transcurso diario en la escuela. En Huelva se siguió el mismo mecanismo, pero con diez informantes. En este caso, no fui la moderadora, pero sí he transcrito lo tratado en estos grupos. Se ha centrado en las ATAL, en su funcionamiento y profesorado.

En 2017, en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, se ha realizado un encuentro entre siete investigadores bajo el seminario: “Cocinando Ideas”. En este seminario se trataron los dilemas y las cuestiones éticas que pueden surgir en las investigaciones que se realizan en el ámbito educativo y en relación al fenómeno migratorio.

Los datos producidos han tenido un gran peso e importancia. Estos se han complementado y contrastado con los relatos de vida de cuatro jóvenes que

han llevado a cabo un proceso migratorio y han pasado por las ATAL del centro de Granada donde se ha realizado trabajo de campo.

II.2.5 Relatos biográficos e historias de vida

Hay que comenzar este apartado destacando la diferencia entre relatos de vida (*life stories*) y las historias de vida (*life histories*). Al igual que recalando la importancia que tiene el análisis de la narración de los discursos presentado por los sujetos para poder entender el fenómeno en su conjunto. A partir de ello, no se pretende establecer generalizaciones, sino aportar significado al estudio de caso (Bates, Robert H., Avner Greif, Margaret Levi, Jean-Laurent Rosenthal, and Barry R. Weingast. 2000). En este trabajo, se han realizado tres historias de vida (Martín 1995; Pujadas 1999) y un relato biográfico (Correa, 1999; Bertaux, 2005). Estas técnicas se han realizado con la intención de conocer la auto representación del alumnado con el imaginario social que le rodea. En la Tabla 7 se indica el sexo, la procedencia y el número de personas con las que se ha desarrollado un relato biográfico.

Tabla 7. Registros de relatos biográficos/historias de vida²¹

Sexo y procedencia	Número de historias o relatos biográficos
Mujer procedente de Marruecos (2016)	1 historia de vida

²¹ Se indican las procedencias ya que estos jóvenes fueron designados por sus profesores según su país de origen, aunque como se ha comprobado a lo largo de la investigación, no todos se sienten identificados con tal procedencia.

Varón procedente de Marruecos (2016)	1 relato biográfico
Varón procedente de Costa de Marfil (2016)	1 historia de vida
Varón procedente de Senegal (2016)	1 historia de vida

Fuente: elaboración propia

La diferencia principal que recae en ambas técnicas es que

...la historia de vida es “el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (Pujadas, 1999: 47- 48)

A través de dicha técnica se le da una gran importancia a la aproximación biográfica por el propio individuo (Correa, 1999) y de otros discursos que giran en torno al sujeto estudiado. Se ha hecho hincapié en los intereses propios, en las expectativas de futuro de cada uno de ellos y en la importancia que tiene el país de origen (Bravo-Torres, 2018b). Esto se debe a que

... únicamente las trayectorias emigrantes reconstituidas íntegramente pueden dar cuenta del sistema completo de determinaciones que, habiendo actuado antes de la emigración y siguiendo, actuando, con una forma modificada, durante la inmigración, han llevado al emigrado a la situación actual (Sayad, 2011: 57)

En las historias de vida llevadas a cabo se han realizado más de una entrevista biográfica, mientras que en el relato de vida se ha realizado únicamente una entrevista biográfica a una persona. A pesar de ello, se han recogido otros discursos informales de estas personas. En este trabajo se entiende por el relato de vida que:

...se trata de una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es

necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo (Martí, 1995: 48)

Se han podido acceder a los informantes de estas técnicas gracias al instituto de Granada. La directora me facilitó el contacto de tres de ellos, mientras que del chico de Senegal tuve el placer de conocerlo durante la observación participante en este centro. El relato de vida se realizó a partir de una entrevista biográfica a un chico de 23 años, que había pasado por las ATAL. Él es de Tánger, en el momento de la entrevista llevaba diez años en España. Tuve contactos previos con este chico, finalmente cedió a realizarle una entrevista. Esta se llevó a cabo en una cafetería cercana a su casa. Por las conversaciones de WhatsApp, parecía confundir el por qué de la entrevista y que no había ninguna intención más allá de eso... Debido a ello, que se tratará en el apartado de dilemas, dejé de quedar y hablar con él.

Respecto a las historias de vida, han sido publicadas en dos libros de editoriales de impacto. A través del capítulo de “Abdou. Una migración inesperada” se puede observar la historia de vida del chico de Senegal y su análisis. En el capítulo de “Migrantes Menores y Juventud Migrante en España e Italia”, se aprecia el análisis de la historia de vida del chico de Costa de Marfil y de la chica de Marruecos, nombrados como Wahiba y Abdou. Los nombres mencionados son ficticios y a pesar de que son sujetos

diferentes, ambos han sido nombrados con el mismo nombre. Para diferenciarlos en el desarrollo metodológico se hará alusión a Abdou Alami y Abdou Berrada.

Abdou Alami, procedía de Senegal. En el momento de la entrevista tenía 18 años y llevaba cuatro años en España. No tuve dificultad en acceder a él, tenía su contacto previo porque asistió a las clases de ATAL donde estuve realizando observación participante. Para esta historia de vida se realizaron tres entrevistas biográficas (García, Ibáñez y Alvira, 1993).

Estas entrevistas han tenido lugar dentro del centro en el horario escolar, aunque se han complementado con conversaciones informales vía telefónica. El equipo directivo del centro era consciente de las entrevistas que estaba realizando y del fin de estas, por ello me permitió entrevistar al joven en el horario y contexto señalado. A pesar de tener presente los inconvenientes que ello podría acarrear, estas se llevaron a cabo en el patio del recreo y en el despacho de la directora. Igualmente se han realizado diferentes técnicas metodológicas que han complementado el discurso de Abdou (BravoTorres, 2018^a:156)

La información producida ha sido triangulada con la producida en la observación participante, con entrevistas informales, entrevistas semidirigidas al profesorado, a la directora del centro y a su hermano que estudiaba en el mismo instituto. La accesibilidad a sujetos que han sido esenciales en su día a día y a la facilidad de acceder a este contacto, dio lugar a que se escogiese a dicho estudiante para la realización de la historia de vida. Dos de las entrevistas se realizaron dentro del centro, con el permiso de la directora. La última entrevista fue fuera de este, debido a que se encontraba

en otro IES realizando un Ciclo de Grado Medio. A pesar de que él prefería responderme por escrito, ya que decía que no sabía hablar bien el castellano; no se opuso a grabarse en cada una de las entrevistas.

Wahiba y Abdou Berrada, han tenido trayectorias diferentes, pero su discurso biográfico ha servido para plasmar la importancia del concepto “MENA”, la influencia que ello tiene en su trayectoria de vida; al igual que para comparar su discurso con el presentado en los imaginarios que gira en torno a ellos. Es decir,

...sus discursos permitirán entender en profundidad la complejidad que abarca dicho término y su repercusión en la trayectoria de cada uno de ellos (Sayad, 2011) (Bravo-Torres, 2019:63)

Wahiba, procede de Nador y tenía 26 años cuando se realizaron las entrevistas biográficas, llevando doce de ellos en España. Llegó a España tras la decisión tomada por sus padres para pasar un verano en casa de un familiar que no conocía.

Legalmente ella estaba con un familiar, aunque su situación administrativa era irregular, pero ella señalaba que se encontraba totalmente explotada ya que no la dejaban salir con sus compañeros, ni estudiar... solo trabajar para sus familiares. Finalmente encontró un trabajo estable como interna y se independizó. A ella le hubiese seguir estudiando, pero su situación solo le permitió obtener el graduado (Bravo-Torres, 2019: 63)

Las entrevistas biográficas realizadas a esta chica siguieron el mismo protocolo que a los otros informantes. Se accedió a ella gracias a la directora del centro de Granada, que me facilitó el lugar donde trabajaba. Tras asistir

varias veces a la cafetería donde se encontraba de camarera, me presenté y le indiqué el por qué del interés de entrevistarla a ella. En ningún momento se opuso, le parecía un proyecto interesante y accedió a realizar las entrevistas en mi domicilio ya que ella prefería ese sitio.

En cuanto a Abdou Berrada, nació en Costa de Marfil y cuando se realizó la entrevista tenía 20 años, llevando cinco de ellos en España. El proceso migratorio lo hizo en solitario y tomó la decisión de partir hacia otro país tras fallecer sus padres, debido a la guerra que predominaba en dicho contexto. En el momento de la entrevista se encontraba en un piso tutelado. Este chico si cumplía legalmente los requisitos señalados por UNICEF y la legislación española para ser considerado un “Menor Extranjero No Acompañado”. Este hecho y el fácil acceso a él dieron lugar a que le realizase la historia de vida. La directora del centro me facilitó su contacto porque tiene una estrecha amistad con él, a pesar de ya estar trabajando fuera del centro. En un primer momento, tras hablar con la directora, accedió a la primera entrevista; que se realizó en un bar de Granada. Fue anecdótico que, al quedar, tenía la preocupación de que no había llevado su currículum para dármele. Se mostró reacio para quedar en las siguientes entrevistas, dos más, pero al final accedió a estas; que se realizaron en la calle. A día de hoy sigo teniendo contacto con él a través de las redes sociales. Realizar las entrevistas biográficas a este joven ha sido una de las partes más duras, emocionalmente, de este trabajo.

II.3 ANÁLISIS DATOS PRODUCIDOS

Todo el material producido ha sido analizado a lo largo de esta investigación. De acuerdo con Hammersley y Atkinson (2018), el análisis ha comenzado desde el principio del desarrollo de este trabajo; partiendo desde la definición del problema de investigación hasta la realización de este informe escrito. Es por ello, que a continuación, se explicará la importancia del texto y discurso en este trabajo. Se mostrará el proceso analítico a partir de las diferentes técnicas etnográficas y el importante peso que ha tenido en este trabajo la técnica del análisis crítico del discurso.

II.3.1. El análisis de los discursos y los textos

Se ha partido del análisis de los textos que legislan las normativas y del discurso presentado tanto por representantes políticos, profesorado y el propio alumnado. El objetivo ha sido conocer los imaginarios sociales y la construcción de la diferencia llevada a cabo hacia los sujetos migrantes. Por tanto, es necesario comenzar desarrollando qué se entiende por discurso y texto en esta investigación. A pesar de la similitud que existen entre ambas palabras, el texto está relacionado con la estructura, el sistema y la sincronía (momento determinado). Sin embargo, el discurso enfatiza más en la acción y el uso con la diacronía, con el contexto y cambio social (Taller de ACD, el discurso racista y antirracista. 24 de octubre de 2020). El discurso está

compuesto por diversas dimensiones y niveles textuales. Se parte que el discurso construye y reproduce las estructuras sociales, al igual que puede cambiar a lo largo de la historia. Respecto al texto sirve como base para mostrar las relaciones entre el significado de las diferentes categorías utilizadas y, por ende, sus interacciones nos apuntan grandes detalles e informaciones de lo que estamos investigando. Es por ello, por lo que en ese trabajo se han tenido en cuenta la importancia de las relaciones intrínsecas que van más allá de lo que aparece por escrito en el propio texto (Oropeza y Zuñiga, 2005: 219).

Respecto al análisis del discurso empleado, ocurre la misma situación. Ha sido necesario profundizar en el por qué de ellos y adoptar una visión general para entender el significado en su conjunto. Por tanto,

...el discurso, independientemente de su “envase lingüístico”, es inescindible de las prácticas sociales que lo posibilitan. De ellas surge y en ellas incide, interactuando. La unidad de análisis del archivo son los enunciados entendiendo por tales algo mucho más complejo que una mera expresión lingüística (Foucault, 2014:12)

Tanto los textos como los discursos empleados por los diferentes sujetos con los que se ha trabajado han sido entendidos a través de la relación que tienen ellos, con el contexto, las prácticas que giran a su alrededor; analizando desde su formación, transformación y correlación (Foucault, 2014).

II.3.2 Análisis Crítico del Discurso

Partiendo de dichas nociones, en esta investigación se ha llevado a cabo un Análisis Crítico del Discurso (ACD). A partir de este análisis se ha contemplado y analizado las diferentes miradas ante una misma realidad social, contrastando el discurso de aquellos que ejercen un mayor poder respecto con aquellos que es escaso. Ya se han realizado numerosos trabajos desde el ámbito político, pero la novedad recae en se pretende contrastar los discursos. Se les ha dado voz en el ámbito académico a aquellos contruidos como diferentes, con el objetivo de conocer la realidad estudiada. Así pues, se parte de que “El ACD es así una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales” (Dijk, 1999:24) El ACD es el estudio del texto y del discurso con sus contextos. A través de dicho método de análisis se preocupa de estudiar problemas sociales, contribuyendo al conocimiento de las relaciones existentes entre el discurso y la sociedad. Se centra en la reproducción del poder social y la desigualdad. Aspectos centrales en el orden social. En esta investigación se tiene presente la importancia del poder y el orden social que gira entre el ámbito político y normativo, el profesorado y finalmente, el alumnado. Se parte que

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los

textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (Van Dijk, 1999:23)

A través del ACD se adopta una mirada holística e interseccional. Se han permitido analizar posiciones diferentes y opuestas, como aquellas encontradas entre los partidos políticos con ideologías contrarias. Para ello, se ha analizado los discursos y los textos desde los diferentes niveles (macro y micro). Se ha tenido presente la importancia de los aspectos cognitivos y las relaciones entre los grupos, las élites y las instituciones. Además, se ha tenido en cuenta la interdiscursividad (analizar si cambian las estructuras textuales y cognitivas) e intertextualidad (comparar textos con el objetivo de apreciar si se han producidos cambios o no). Respecto a las temáticas tratadas, hay que destacar que el ACD ha sido un método clave para estudiar el racismo. Este trabajo no se ha centrado tanto en dicho aspecto²², pero sí en los prejuicios que gira en torno a ello. Se ha utilizado esta técnica con el objetivo de identificar las estructuras y las lógicas que dan lugar a la discriminación de un grupo por su origen, nacionalidad o aspectos fenotípicos. Para ello, desde un primer momento se ha partido de tres

²² En el TFM realizado para obtener la finalización del Máster de Política y Democracia se trató en profundidad dicha cuestión. A través de este se analizó si en la Unión Europea predominaba un racismo institucional.

cuestiones: ¿qué voy a analizar?, ¿qué aspectos identifican a la estructura discursiva?, y ¿qué conexión tiene el discurso con el aspecto cognitivo?

Estas cuestiones se han tratado a lo largo de la investigación. Desde el comienzo del trabajo se ha realizado un análisis exhaustivo. El primer paso ha sido tematizar para luego poder conceptualizar. A continuación, se desarrollará el proceso; que ha estado apoyado por programas informáticos que han facilitado la categorización, como ha sido el atlas-ti²³.

En esta investigación se han tenido presente las relaciones entre los individuos, los textos y los discursos empleados. La importancia del discurso y de su significado son centrales en las aproximaciones cualitativas porque “se busca más los significados atribuidos por los actores particulares en situaciones concretas a los hechos más que a la realidad de estos mismos hechos” (Olabuénaga, 1996: 24). La interacción entre los diversos actores es esencial en la investigación. Esto se debe a que transmiten el significado de las acciones y los discursos que establecidos.

Hay que ser conscientes de que los datos de la investigación han sido producidos. Nos encontramos ante contextos sociales, compuesto por diferentes sujetos que interpretan los acontecimientos que giran a su

²³ Las primeras codificaciones de este trabajo se realizaron a mano; sin embargo, en los últimos años se ha recurrido a atlas-ti.

alrededor. Es un proceso de investigación de tipo cíclico que tiene como finalidad la comprensión holística del sujeto estudiado. Esta investigación gira entre la producción de datos, su interpretación y transferencia a los sujetos implicados.

II.3.2.1 Guía de campo con categorías analíticas

Desde el comienzo de este trabajo, se ha ordenado, categorizado y clasificado los datos producidos. Dicho orden se ha establecido a partir de una guía de categorías analíticas. Esta guía ha permitido ordenar y entender lo producido.

Durante el proyecto de las ATAL, una compañera y yo recopilamos la información producida hasta el momento y establecimos un protocolo de categorías. Tras una lectura de los datos producidos, se ha tematizado la investigación a través de categorías concretas. Estas, a su vez, tienen otras subcategorías y están relacionadas entre ellas. Todas ellas han sido definidas (Anduiza, Crespo, y Méndez, 1999) y se han diferenciado si son *emic* o *etic*, con el objetivo de entender quién lo dice y por qué. Este libro de categorías se ha utilizado para abarcar lo estudiado en la propia escuela.

Respecto a los otros dos objetivos del trabajo, además del establecimiento de estas categorías se ha seguido la identificación por Van Dijk (1999 y 2003) para la identificación de si un discurso es racista o no. Como ya se ha señalado, aquí el interés no recae tanto en enfatizar si es racismo. El interés

está en estudiar los procesos de la construcción de la diferencia. Para ello, en primer lugar, se ha tematizado (buscando la macro estructura semántica). Se ha analizado la repetición o no de temas negativos en los discursos o textos. Se ha estudiado si hay expresiones de estereotipos en la descripción de los grupos, la selección de los términos (léxicos) y de pronombres para marcar la distancia; al igual que si hay metáforas negativas. Por tanto, dependiendo del objetivo y del contexto donde se ha estudiado, se ha seguido un proceso concreto; el cual se desarrollará a continuación.

II.3.2.2 Orden de lo producido, escuchado y leído

En este apartado se destacará la importancia del orden tanto en lo mirado (observación), en lo escuchado (entrevistas) y en lo leído (revisión bibliográfica). La importancia de la categorización ha sido esencial en lo producido en cada una de las técnicas; pero dependiendo de la técnica el enfoque ha sido diferente.

En cuanto a la información recabada a partir de la observación, se ha llevado a cabo una tematización más descriptiva donde se cuestiona, qué se está haciendo, qué discursos se estaban empleando, quién y cómo. A partir de ello, con el objetivo de entender las lógicas de poder, se ha realizado estudio más profundo. Se ha relacionado las prácticas con el discurso empleado se ha cuestionado: “¿Qué individuos, qué grupos, qué clases tienen acceso a tal

tipo de discurso? ¿Cómo está institucionalizada la relación el discurso con quien lo emite, con quién lo recibe? ¿Cómo se señala y se define la relación del discurso con su autor? ¿Cómo se desarrolla entre clases, nociones, colectividades lingüísticas, culturales o étnicas, la lucha por hacerse cargo de los discursos?” (Foucault, 2014:33). Dichas cuestiones han servido también para ordenar lo escuchado en todas las técnicas. Una vez ordenada toda la información, ha sido necesario contextualizar a cada sujeto. La contextualización ha permitido entender su discurso a partir de la relación con el resto de las prácticas, de los silencios y del universo simbólico que gira en torno a lo expresado (Berger y Luckmann, 2003:125)

En cuanto a la producción de lo leído se ha ido tematizando con categorías concretas, destacando aquellas como inmigrante, extranjero y refugiado. Se han definido y profundizado sus definiciones. Por tanto, toda la información ha sido ordenada con el objetivo de codificar según los ejes centrales de la investigación e interpretar los datos producidos (Ragin, Berg-Schlosser y De Meur, 2000). Tras dicho análisis, se ha ido escribiendo los resultados de la investigación; aunque, no hay que olvidar que el proceso de escritura se realiza durante toda la trayectoria de la investigación.

II.4 CRONOGRAMA

Tras conocer la metodología, las técnicas utilizadas y el análisis llevado a cabo es necesario contextualizar esta investigación. En este apartado se muestra qué se ha hecho en cada momento del trabajo y por qué, quedando resumido en la Tabla 8.

Tabla 8. Cronograma de proceso de la investigación

2014	2015	2016	2017	2018	2019
Observación participante. Instituto Granada	Observación participante. Instituto Granada	Historias de vida (3) y relato biográfico (1)	Grupo discusión. Investigadores	Análisis Consejos Europeos	Entrevista profesorado (8)
Revisión documental	Observación participante. Instituto Córdoba	Grupo discusión Cádiz (3)	Encuentro Ágora	Obs. Parlamento (4) y mesa redonda (2)	Análisis discurso electoral
	Entrevista ATAL (2)	Grupo discusión. Huelva	Análisis Tratados Europeos	Entrevista delegado Educación (3)	Revisión documental
	Entrevista directora Granada	Revisión Documental	Análisis Consejos Europeos	Entrevista parlamentarios y técnicos (8)	Análisis tesis de migraciones y educación
	Grupo discusión. Profesorado		Revisión Documental	Escritura y publicación	Escritura y publicación
	Grupo discusión Granada (3)			Revisión documental	Estancia de investigación
	Revisión documental			Estancia de investigación	

Fuente: elaboración propia

Como ya se ha indicado, esta investigación comenzó en septiembre de 2014, en el último curso académico del grado de Antropología Social. Durante este año se realizó una revisión bibliográfica previa que fue acompañando a la observación participante realizada en el IES de Granada. Ello permitió una aproximación al objeto de estudio. La revisión documental ha estado presente en cada una de las etapas, incluso en la redacción final que aquí se está presentando. En cuanto a 2015, se continuó con la observación en el IES de Granada y, además, dicha técnica se llevó a cabo en dos IES diferentes de Córdoba. La información producida se complementó con el resto de las técnicas. Se complementó con el discurso de las entrevistas semi dirigidas del profesorado ATAL, con el que se estaba realizando trabajo de campo, con el grupo de discusión del profesorado de Granada y con los profesores de ATAL de los centros donde estaba investigando. Todo ello se complementó con los grupos de discusión del profesorado ATAL, delegados e investigadores.

Tras producir los imaginarios sociales que predominaban sobre este alumnado, en 2016, consideré que era necesario que estos sujetos tuvieran voz al respecto. Se buscaba contrastar su trayectoria y discursos con el presentado por el resto de los miembros del equipo educativo. Para alcanzar dicho objetivo se realizaron entrevistas biográficas al alumnado que había pasado por las ATAL.

A través de dicha producción, se observó la importancia de analizar el discurso normativo en los diferentes contextos. Por ello, en 2017, se comencé a analizar los Tratados y los consejos europeos. Este mismo año se realizó un encuentro donde jóvenes andaluces tratamos las problemáticas de la Unión Europea en torno al fenómeno migratorio. En 2018 finalizó dicho análisis para centrar el trabajo en el ámbito político. Para alcanzar este fin se realizó la observación en el parlamento y se entrevistó tanto a parlamentarios como Delegados de Educación. Todo ello, se complementó con la estancia internacional realizada en la Universidad de Poitiers (Francia). Trabajar en el grupo de MIGRINTER, me permitió ordenar la producción y publicar determinados resultados en función a los contextos ya estudiados. Previamente estos ya se habían defendido en diferentes congresos y encuentros académicos, pero no es hasta este año cuando se publican en capítulos y artículos de impacto. En 2019, con el objetivo de profundizar sobre la importancia del concepto diversidad en el ámbito educativo, se decidió entrevistar a profesorado de diferentes áreas y etapas educativas. Este mismo año, se analizaron las tesis que han ido tratando sobre dichas cuestiones. Además, se realizó una estancia de investigación en el “Centro de Investigação e Estudos De Sociologia” de la Universidad de Lisboa (Portugal). Los seminarios en dicho centro permitieron triangular toda la información producida hasta el momento y obtener un feedback sobre ello.

En 2020 se trató el último aspecto, el análisis de las normativas y planes de integración Andalucía. Los datos producidos se han ido ordenando y publicando; al igual que redactando este trabajo final.

Por último, es necesario destacar la importancia que tienen la fase preparatoria del trabajo, el cual se partía de que iba a ser un proceso lineal. Es por ello que, en 2016, realicé un proyecto de investigación con la finalidad de ordenar todo lo producido y plantear qué es lo que se iba a realizar como estudiante de doctorado. Este proyecto, con su respectivo cronograma, no se ha llevado a cabo tal como se presentaba.

II.5 REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Al estudiar fenómenos sociales, no se ha podido seguir lo indicado en el proyecto. Por cuestión de tiempo, no se ha entrevistado a familiares del alumnado, ni se han realizado entrevistas semidirigidas al resto de alumnado que asistía a las ATAL de los centros estudiados cuando se realizó la observación participante. El interés era conocer la realidad, desde otras perspectivas. Aunque no estaba fijado, hubiese sido interesante tener presente la visión de otros colectivos que también ejercen fuerza tanto en el ámbito político y escolar del contexto estudiado. Estas son las asociaciones del barrio y las ONG que trabajan activamente con los sujetos con los que se ha trabajado. En esta investigación se había propuesto analizar las

percepciones de la figura del refugiado dentro del sistema educativo; sin embargo, han sido inexistentes en los contextos estudiados. En las entrevistas realizadas señalan que no tienen constancia de que este alumnado haya pasado por sus aulas. Este hecho ha sido clave en el análisis de los datos producidos y se ha cuestionado el por qué de esta situación.

En cuanto al objetivo que abarca el análisis del discurso político, estaba previsto analizar a representantes de todos los partidos políticos que se encontraban en el parlamento. Sin embargo, ello no ha sido posible. Se dado una inaccesibilidad a estos y un cambio político constante. En cuanto al acceso a estos sujetos ha sido imposible a pesar de la insistencia constante y de los cambios en cuanto al poder en Andalucía y en España. Este cambio político durante estos años, en un primer momento, fue pensado como un inconveniente para el desarrollo de esta investigación. Sin embargo, dichos cambios han permitido conocer la realidad en profundidad y deconstruir la hipótesis con la que se partía en el comienzo de este trabajo. Hubiese sido interesante poder entrevistar a todos y cada uno de los nuevos Delegados de Educación de Andalucía. A pesar de la insistencia, no he podido acceder a ellos.

Durante estos años de investigación, se han tratado otros aspectos que no se tenían presente durante el proyecto de investigación y que han surgido a partir de los datos que se han ido produciendo. No tenía previsto centrarme

en analizar el concepto de diversidad en general, ni cómo era entendido por el profesorado. Sin embargo, consideré que indagar únicamente en la diversidad cultural, sin tener presente el significado en su conjunto, podría dar lugar a la malinterpretación de que pretendía centrarme en el estudio de problemáticas sociales asociadas a determinados sujetos en concreto. Por ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre lo producido, al igual que entrevistado a profesorado de diferentes etapas y áreas educativas. La situación excepcional, vivida durante este último año, ha dado lugar que se pueda estudiar cómo la pandemia sanitaria actual ha quedado plasmada en el sistema educativo y apreciar qué influencia ha tenido en la gestión de la diversidad cultural. En cuanto a esta última cuestión, la gestión de la diversidad y la construcción de la diferencia también ha sido esencial replantearse en papel que tiene el ámbito académico en todo ello. Por ello, se ha realizado un análisis de las tesis defendidas en antropología, que han tratado sobre migraciones y educación. El objetivo ha sido apreciar el papel que tiene la universidad en cuanto a la construcción de las diferencias.

Respecto al trabajo de campo, han ido surgiendo diversas problemáticas y cuestiones éticas. Al comenzar el trabajo de campo en el IES de Granada, el profesorado ATAL no quería que se realizasen más investigaciones en sus aulas. Se observaba que el profesorado estaba “obligado” en recibirnos en su aula. Este malestar complejizaba el acceso a los sujetos y a la presencia en el

campo escolar. Pero, “el acceso no sólo es una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación” (Hammersley, Atkinson, 2018:72). Así pues, tras el día a día en este contexto, dicha problemática fue resuelta, logrando alcanzar un buen clima en el transcurso diario dentro y fuera del centro. Misma situación ocurrió con el alumnado que no quería ser entrevistado. También, he de destacar la dureza emocional a la hora de realizar determinadas historias de vida, donde jóvenes de mi edad plasmaban su trayectoria migratoria y su situación familiar. Mi edad y mi papel como investigadora me abrieron muchas puertas para acceder a determinados sujetos, pero también ello conllevó bastantes dilemas. Uno de los chicos con los que se trabajó no comprendía mi papel como investigadora y pensaba que nuestra relación iba más allá de lo profesional e incluso más allá de la amistad. Por ello, tuve que optar por realizar la entrevista en un sitio público, en una cafetería y con otra investigadora en dicho local. Finalmente, decidí no seguir con su historia de vida y cortar todo tipo de relación con el informante.

Respecto al proceso de análisis, me encontré con un discurso políticamente correcto por parte de representantes políticos; que complejizó la triangulación de los datos producidos. A lo largo del proceso de la investigación surgieron cuestiones diversas que influían en la escritura de los datos producidos y en mi relación con los sujetos con los que estaba

trabajando. Me preocupaba lo que pensaban, en especial el profesorado, sobre mis resultados. Parto de que:

Los antropólogos deben ser abiertos y honestos acerca de sus proyectos de investigación con todas las partes afectadas por la misma. Estas partes deben ser informadas sobre la naturaleza, los procedimientos, el propósito o propósitos, los impactos potenciales y la(s) fuentes de apoyo a la investigación. Los investigadores deben prestar atención a las relaciones adecuadas entre ellos mismos como invitados y las naciones y comunidades anfitrionas en las que trabajan (Kottack, 2019: 54)

Opté por ir comunicándole y mostrando los resultados producidos para que me indicasen un *feedback* sobre ello. Esto último no han llegado a hacerlo. Este dilema dio lugar a la necesidad de recalcar la importancia de la etnografía colaborativa y de preguntarme: ¿en qué persona redacto el trabajo?, ¿para quién investigo?, ¿cuál es mi papel ante la investigación y hacia los sujetos que han participado?...

Numerosas cuestiones han ido surgiendo a lo largo de la investigación, siendo esenciales en el análisis del trabajo. Todo el proceso ha dado lugar a que mi valoración sobre la experiencia etnográfica realizada haya sido cambiante pero esencial para su desarrollo. Al comienzo de este trabajo era la primera vez que realizaba una etnografía como tal, que me acercaba al campo de estudio e investigaba durante un tiempo considerable en el campo de estudio. Ello dio lugar a miedos y preocupaciones. Sin embargo, tras acercarme a los sujetos, poder acceder a ellos y mostrarle tanto las

intenciones y objetivos del trabajo, dichas preocupaciones fueron quedando disipadas.

III. CONTEXTO

Tras presentar qué se ha estudiado, cómo y con quién, es necesario desarrollar dónde se ha llevado a cabo esta investigación. Para poder reflexionar y comprender un fenómeno social es necesario contextualizar y situar las prácticas de estudio (Díaz de Rada, 2010). En este capítulo se mostrará el contexto histórico, social y político de la investigación; haciendo alusión a los cuatros grandes contextos que giran en este trabajo. En primer lugar, se explicará brevemente²⁴ las características de Europa en cuanto a la presencia de migrantes y las medidas por las que gestiona la diversidad cultural que presentan dentro de sus fronteras. En segundo lugar, se hará hincapié en el contexto español y en el ámbito educativo. A posteriori, se contrastarán dichos datos con el contexto andaluz. En concreto, se explicarán las características de Granada y Córdoba, que han sido las ciudades

²⁴ En este apartado se desarrollará el contexto general que envuelven a cada uno de los objetivos planteados ya que su desarrollo se enmarca en el trabajo de investigación realizado.

donde se ha realizado el trabajo de campo del tercer objetivo marcado. Finalmente, se destacará los cambios sociales y políticos que han tenido lugar durante el transcurso de esta investigación, que han calado notablemente en los resultados producidos. Este apartado permitirá entender la realidad que se está estudiando, facilitando el análisis comparativo de los diferentes contextos: normativo, político y escolar.

III.1 LA UNIÓN EUROPA Y EL FENÓMENO MIGRATORIO

Hay que partir de que las migraciones son fenómenos globales que han ido predominando a lo largo de la historia en todos los contextos geográficos. En el caso de Europa, “migrations are a fundamental element of European identity. Since its formation, the European Union has been characterized by both emigration and immigration” (Bravo-Torres, 2019a: 46) Un flujo de personas constantes ha migrado entre los diferentes Estados con el objetivo de mejorar su calidad de vida y en busca de trabajo (Cabré y Domingo, 2002; Bazzaco, 2008; Gil, 2010)

A través de los datos ofrecidos por la Comisión Europea se observa que, en 2018, 2,2 millones de personas emigraron a la U.E; mientras que 0,9 emigraron de la Unión hacia otros destinos. “Sin la migración, la población europea se habría reducido en medio millón, ya que en la UE nacieron 4,2 millones de niños y murieron 4,7 millones de personas” (Comisión Europea,

2019). Dicha fuente señala que en 2019 predominaron 141700 cruces ilegales de fronteras, disminuyendo un 5% en comparación con 2018, y siendo el dato más bajo en los últimos seis años. De ellos, 106 200 cruces de fronteras fueron por mar en 2019 (disminuyendo un 7% en comparación con el año anterior)²⁵ y 35500 cruces de fronteras terrestres en 2019 (nivel parecido al año anterior). En cuanto a las fechas establecidas entre enero y agosto de 2020 se han recogido 61500 cruces ilegales de fronteras (un 13% menos que el mismo periodo el año anterior). Sin embargo, hay un auge del discurso alarmista y xenófobo; al igual que un mayor control de fronteras y criminalización del sujeto migrante (Archibugi, Cellini y Vitiello, 2020)

La nueva política comunitaria sobre la cuestión migratoria está cada vez más sesgada hacia la seguridad y el control de fronteras, dejando en un segundo plano otros temas como el derecho de asilo o la integración (Arango, Mahía, Moya y Sánchez, 2016: 15)

Respecto a los refugiados, a finales de 2019 se encontraban 26 millones de refugiados y 45,7 millones de desplazados internos en todo el mundo. Y, solo el 10% vivían en la U.E. (The un Refugee Agency. UNHCR, 2019). Este año hubo un aumento del 12% de solicitantes con respecto a 2018, cerca de la mitad que en 2016. En cuanto a la resolución de dichas solicitudes, depende

²⁵ Las cifras son aportadas por la Comisión Europea en su página web, aunque no indica cómo se han recopilado ni los fallecimientos de las personas que han intentado llegar a la Unión Europea.

en gran medida de los países donde se solicite. Más adelante, se expondrá la situación de España.

Durante las dos últimas décadas, el fenómeno migratorio ha estado presente en los debates del ámbito normativo y político de la Unión Europea. Sin embargo, no se ha hecho con tanta intensidad como en 2015 y 2016.

En estos dos años la gran protagonista, a su pesar, ha sido la inmigración forzosa, personificada en el millón muy largo de refugiados que, principalmente a través del Mediterráneo, han entrado en Europa procedentes de Siria, Afganistán, Irak, Somalia y otros países que atraviesan circunstancias trágicas. Ello ha dado lugar a la mal llamada «crisis de los refugiados», en su doble vertiente de masiva catástrofe humanitaria y de gravísima crisis para la Unión Europea (Arango, Mahía, Moya y Sánchez, 2016: 13)

Para gestionar dicha situación, la Unión Europea ha plasmado diferentes normativas y directrices respecto a la gestión del fenómeno migratorio. En la publicación de *“The role of the European Union on immigration. An anthropological approach to the treaties that have been carried out in Europe in order to manage diversity”* se desarrollará estos aspectos. Sin embargo, es necesario mencionar brevemente cuál ha sido el recorrido de la política de inmigración en la U.E y qué competencias y objetivos tiene respecto al fenómeno migratorio.

En los últimos años hay una mayor necesidad de controlar quién y cómo pasa por sus fronteras (López, 2007; Goig, 2017). Ello se ha visto implementado a partir del Tratado de Lisboa, donde la soberanía de los Estados ha comenzado a ser cuestionada. Ello se debe a que el asilo o la cooperación

policial han pasado a ser regulados por la Unión. Sin embargo, “muchas de las normas en materia de inmigración constituyen normas de contenido mínimo, es decir, que dejan un amplio margen a los Estados en cuanto al desarrollo” (Barbé, 2010: 134). Además, predominan tres Estados Europeos que han decidido ajustarse únicamente a las regulaciones que a ellos le interesen. Estos países son Dinamarca, Irlanda y Reino Unido. Las políticas instauradas a nivel general han sido de gran importancia, especialmente aquellas llevadas a cabo en cuanto al control de fronteras. La U.E. propone tener una visión global de la inmigración europea. basada en la solidaridad (Arango, Mahía, Moya y Sánchez, 2016). Sin embargo, a partir de dicha solidaridad europea se justifica el sistema de reubicación de los refugiados (2016)²⁶

En la actualidad, el Parlamento Europeo tiene como competencia abarcar el fenómeno de la inmigración, teniendo como base jurídica los artículos 79 y 80 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE). A partir de dichos artículos se busca “crear una política de inmigración europea global, con visión de futuro y basada en la solidaridad” (Parlamento Europeo, s.f.), pretendiendo abordar la inmigración legal e ilegal. La política de

²⁶ En 2020 se propone reformar la política de asilo y migración que aparca la idea de cuotas obligatorias para el reparto de la acogida de refugiados, planteando un sistema voluntario y reforzando la frontera exterior y agilizar las repatriaciones.

inmigración de la Unión Europea se encuentra dentro del: “Espacio de Libertad, seguridad y justicia”²⁷ y en dicho ámbito se tratan aspectos generales como: la política de asilo, la gestión de las fronteras exteriores, la cooperación policial... y la política de inmigración, entre otros. Las competencias que tiene son:

- Inmigración legal: la U.E puede establecer condiciones de entrada y residencia legal, así como reagrupación final.
- Integración: para aquellos y aquellas con residencia legal.
- Lucha contra inmigración irregular: pretende impedir la inmigración irregular a través de política eficaz de retorno
- Acuerdos de readmisión: puede establecer acuerdos con terceros países para su retorno.

Respecto a los objetivos planteados se encuentran: el “enfoque equilibrado de la inmigración” y el “principio de solidaridad”. En cuanto a los resultados, plantea tres áreas concretas: cambios institucionales introducidos por el Tratado de Lisboa (medidas jurídicas de integración legal y que el Tribunal justicia ahora tiene plena competencia de inmigración y asilo), cambios políticos recientes (enfoque global de la Migración y Movilidad, orientaciones estratégicas de junio de 2014 y Agenda Europea de Migración) y cambios

²⁷ Es paradójico, que se encuentre en el espacio de libertad, ¿libertad para quién?

legislativos recientes (en cuanto a inmigración legal, integración e inmigración irregular)²⁸. Respecto a la integración, hay que destacar que la U.E. tiene como mandato promover dicho aspecto, a través de los Tratados, de la Carta de los Derechos Fundamentales, la Agenda Europea de migración, la Estrategia de Europa 2020 y los Programas Europeos Plurianuales²⁹.

Sin embargo, esto no siempre ha sido así. Para una correcta contextualización, es necesario desarrollar la cronología de las medidas tomadas en la U.E. respecto al fenómeno migratorio. En primer lugar, a partir del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea se “preveía entre sus objetivos la libre circulación de personas. Sin embargo, esta se concebía bajo un ángulo económico y hacía referencia exclusivamente a los trabajadores, en cuanto ciudadanos de los Estados miembros de la entonces CEE” (Goig, 2017:76) Sin embargo, no es hasta el Acuerdo de Schengen y el Convenio de Dublín cuando la política migratoria se tuvo presente y pasó a ser un tema interno de cada país. A partir del acuerdo Schengen se busca la supresión de controles de fronteras internas de los Estados de la Unión Europea que lo han firmado. Desde este momento se puede observar la

²⁸ En anexos, se puede apreciar cada uno de los aspectos y las normativas asociadas a ellas.

²⁹ En anexos se puede apreciar de forma desarrollada.

relevancia que la Unión Europea aporta a la libertad de movimientos entre determinados países. En aquellos casos que este libre movimiento no exista es necesario el uso de visado, que variará según al país que pertenezcas y la obtención de determinados permisos. Desde este acuerdo se puede percibir ese distanciamiento entre los países internos y externos; además de reflejar una prioridad de cooperación en materia de justicia, libertad y seguridad. Previo a ello, se estableció el Convenio de Dublín (1990). Este insta una ley que permite racionalizar las solicitudes de asilo de acuerdo con la Convención de Ginebra. Permite indagar cuál es el estado responsable, al igual que asegurar que algún país se hará cargo de dicho trámite. Se han ido realizando diferentes adaptaciones, instaurando en 2013 el Reglamento de Dublín III, señalando que el primer país que ha recibido al migrante es el que debe hacerse responsable (Escobar, 1993). A partir del Acta Única Europeo (1987), se defiende la necesidad de cooperación entre los países en materia de migración; sin embargo, se acoge a que cada país era libre de adoptar las medidas que considerase oportuna en cuanto al control de personas. A continuación, se dio un paso importante a partir del Tratado de Maastricht (1992) y del Tratado de Amsterdam (1997)

Con el Tratado de Maastricht se reconoce el interés de establecer un acuerdo entre los países en materia de asilo e inmigración. También se comienza a promover ciertos aspectos sociales, como la ayuda humanitaria. Sin embargo,

es destacable señalar este tratado en cuanto a la evolución de las políticas migratorias, debido a que a partir de este se comenzó a llevar a cabo una cooperación intergubernamental. Este hecho cambió con la comunitarización en todos los aspectos, excepto la cooperación policial y judicial en materia penal (Barbé, 2014)

Posterior a este, se instauró el Tratado de Amsterdam, donde “se dio un paso muy significativo al integrarse la política de migración al primer pilar comunitario (Barbé, 2014:133). Sin embargo, hay que tener en cuenta que los tres Estados mencionados anteriormente decidieron solo unirse a aquellas medidas que ellos considerasen oportunas. Así pues, podemos indicar que las políticas migratorias se inician con el Tratado de Ámsterdam. Anteriormente, el tema de la inmigración se trató solo a través de acuerdos internacionales. A partir de este momento, la U.E. tiene competencias en las condiciones de entrada y residencia, expedición de visados de larga duración y de permisos de residencia.

A continuación, con el Consejo Europeo Tampere (1999) se determinan los objetivos necesarios para una política común en materia de asilo e inmigración.

Según Goig, (2017: 78), estos son los objetivos planteados:

1. Colaboración con los países de origen

2. Establecimiento de un sistema europeo común de asilo.
3. Gestión de los flujos migratorios, incluyendo la reagrupación familiar.
4. Trato justo a los nacionales de terceros países

En 2007, a partir del Tratado de Lisboa (2007), se busca la consolidación de una Unión segura, afrontando tanto tema de inmigración como cooperación judicial y policial (Palomares, 2010; Barbé, 2014).

Hay que destacar que, con la aprobación de Estocolmo, se refuerzan las políticas de inmigración y asilo hacia los países de vecindad. A partir del Tratado de Lisboa se adoptan políticas comunes de visados y otros permisos de residencia. También se aprueban los controles en las fronteras exteriores, la eliminación de controles independientemente de su nacionalidad dentro de las fronteras interiores, lucha con la trata de seres humanos, temas de repatriación y exclusión, entre otros. Así pues, a partir del Tratado de Lisboa,

...la presidencia española de la Unión Europea durante el primer semestre de 2010 planteó los siguientes objetivos en el ámbito de la acción exterior: Consolidar una Unión más segura para sus ciudadanos, afrontando conjuntamente el reto de la inmigración y construyendo un espacio compartido de cooperación judicial y policial (Palomares, 2010:16)

Sin embargo, sigue sin existir un consenso de los países de la U.E. en torno al fenómeno migratorio. Las políticas instauradas se centran en mayor medida en los aspectos económicos, en vez de los aspectos sociales. Se busca

un mayor interés para los ciudadanos europeos, sin tener en cuenta a aquellos que proceden de otros países.

A partir de los diferentes tratados llevados a cabo respecto al ámbito de justicia, libertad y seguridad (ámbito encargado de la inmigración dentro de la Unión Europea) se ha buscado una mayor integración de los Estados para participar como una única institución. Sin embargo, debido a la falta de consenso entre los países, se ha cuestionado el papel de la U.E. y su participación en la esfera internacional como una única institución. Hay un gran número de desafíos para la creación de una política migratoria común, ya que es una política compartida entre estados miembros y la Unión Europea. Tanto la crisis económica de 2007 como la tragedia humana que está ocurriendo en el Mediterráneo han dado lugar al impulso de discursos racistas y xenófobos; al igual que al resurgir y auge de partidos de extrema derecha (Oroza y Puente, 2017)

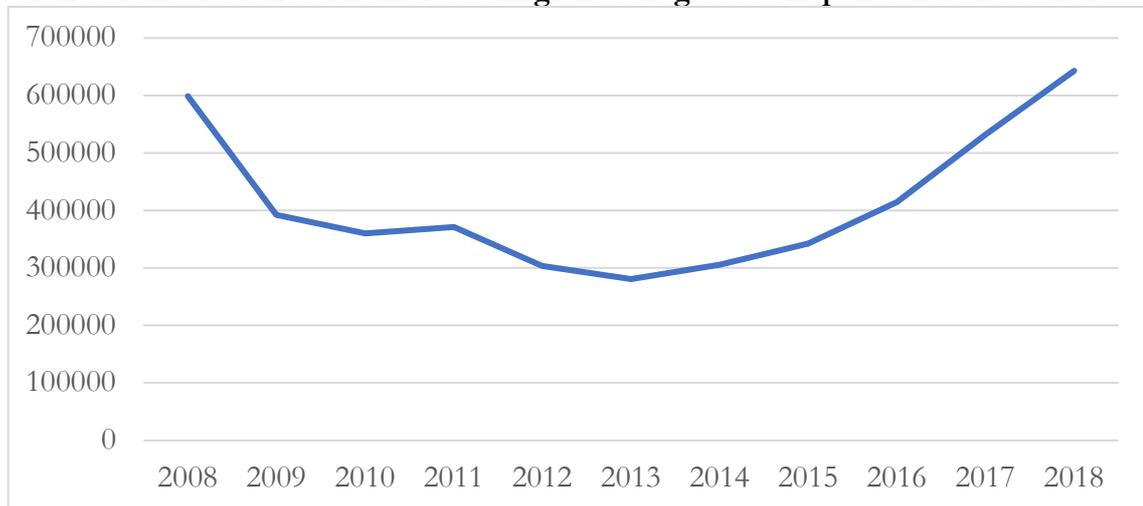
Desde hace varias décadas, se asiste en el Viejo Continente a un proceso de derechización, no solo por la hegemonía de partidos de derecha, tanto a escala nacional como supranacional, sino por el fortalecimiento del conservadurismo político e ideológico en sectores de la población y un preocupante ascenso de las fuerzas de ultraderecha que han ido ganando espacios políticos (Oroza y Puente, 2017:2)

Dichos discursos quedan reflejados en el imaginario social, en el discurso político europeo y en el contexto español y andaluz. A continuación, se explicará el contexto español.

III.2 EL CONTEXTO ESTATAL: ESPAÑA

Esta investigación se contextualiza en España, país que se encuentra al sur de Europa y se ha caracterizado tanto por recibir un gran número de población inmigrante y por ser emisor de emigrantes (Bravo-Torres, 2018a). En el Gráfico 1 se puede apreciar la evolución del número de migrantes llegado a España entre 2008-2018.

Gráfico 1. Evolución del número de migrantes llegados a España entre 2008- 2018



Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE)

En el año 2018, hay un aumento de población inmigrante, siendo un total de 643307 personas. Estos datos superan a los obtenidos hace diez años. Hay que recalcar que este país sirve como entrada a Europa. Este hecho conlleva que el número de llegada de personas inmigrantes y refugiados sea elevado respecto al resto de países de la Unión Europea. Sin embargo, las solicitudes de asilo presentadas son mínimas respecto a otros países de Europa. Durante 2018, España ha sido:

...el cuarto país de Europa con 54.065 solicitudes de asilo, 74% más que el año anterior. Supone el 8% del total de las presentadas en la UE, superando a Italia (53.500) o Suecia (21.502), pero lejos aún de Alemania (185.853) o Francia (122.743)” (CEAR, 2019)

A pesar del bajo índice de solicitudes de asilo respecto al resto de países y en proporción al número de llegada de inmigrantes, hay que destacar que en 2019 España solo aceptó el 5,2% de las solicitudes de asilo resuelta, muy lejos de la media del resto de países de Europa (31%)³⁰. En este país, solo se protege a una de cada cuatro personas que han solicitado protección y las principales procedencias de estas personas son: Venezuela, Colombia y Honduras.

Para poder gestionar el fenómeno migratorio (tanto de emigrantes como inmigrantes) se ha llevado a cabo una producción legislativa en este ámbito, influenciada por la U.E. A pesar de ello, esta es escasa y paliativa. El primer tratamiento normativo en España fue llevado a cabo tras su entrada en la U.E., dando lugar a la Ley Orgánica 7/1985. Esta fue la primera ley de extranjería del país, impulsada por el PSOE. Esta ley fue criticada por su dureza y su regulación restrictiva; que conllevó un incremento de la inmigración irregular. En 1990, se reformó el Código Civil respecto a la nacionalidad. A partir de esta se añadió que el solicitante debe acreditar buena

³⁰ Datos obtenidos de CEAR (2019)

conducta cívica y un grado "suficiente" de integración en la sociedad española. De esta forma los criterios administrativos introducen una restricción respecto a lo establecido por ley (Colectivo Loé, 2001). En 1992, influenciado por el Tratado de Maastricht, se produce una modificación de la constitución, al igual que se estableció la Comisión Interministerial de Extranjería. En 1994, se estableció un Plan de Integración Social de Inmigrantes. Se lleva a cabo una distinción entre extranjeros comunitarios y no comunitarios y se crea el Foro de la inmigración. Este mismo año se implanta una reforma legislativa donde aparece la nueva ley de asilo. En 1996,

... se reformó el Reglamento de la Ley de 1985, en la línea de aumentar los periodos de vigencia de los permisos de trabajo y residencia, y se abrió un nuevo periodo de regularización (más precisamente, de re- documentación) al que podían acceder todos los extranjeros que hubieran entrado al país antes de enero de ese año y hubieran tenido alguna vez un permiso de trabajo o residencia, o bien fueran familiares de estas personas (Colectivo Loé, 2001)

Esta medida la llevó a cabo el PSOE. En el 2000, el PP instauró la Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su integración social; que fue reformada por la Ley 8/2000. Esta última ley dio lugar a recortes en los derechos sociales y políticos, teniendo ello una gran importancia en los inmigrantes en situación de irregularidad. Dicha ley (Reformada por LO 8/2000, LO 14/2003, LO 2/2009, LO 10/2011, y RDL 16/2012) es la que prevalece en el contexto español. Sin embargo, se han ido

llevando a cabo diferentes órdenes y decretos que han modificado o matizado su actuación. Entre ellos, la “Orden ESS/1/2012, de 5 de enero, por la que se regula la gestión colectiva de contrataciones en origen para 2012” y la “Orden TMS/1426/2018, de 26 de diciembre, por la que se regula la gestión colectiva de contrataciones en origen para 2019”. También prevalece la “Orden ISM/1289/2020, de 28 de diciembre , por la que se regula la gestión colectiva de contrataciones en origen para 2021” y “Orden SND/421/2020, de 18 de mayo, por la que se adoptan medidas relativas a la prórroga de las autorizaciones de estancia y residencia y/o trabajo y a otras situaciones de los extranjeros en España, en aplicación del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19”³¹. Hay un interés, por parte de las fuerzas políticas en el poder, de llevar a cabo una nueva Ley de Extranjería. Sin embargo, la situación de pandemia está complejizando dichos cambios. Además de ello, se han llevado a cabo Planes Estratégicos de Ciudadanía e Integración (PECI 2007-2010 y PECI 2011-

³¹ Para una mayor información visitar el Portal de Inmigración de la secretaría de Estado de Migraciones, https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/normativa/nacional/general_extranjeria/index.html

2014)³², que acompañan a los planes de integración de cada Comunidad Autónoma.

Con el objetivo de focalizar esta investigación, es necesario indicar que España es un Estado donde predomina una monarquía parlamentaria. Está compuesta por diecisiete Comunidades Autónomas, entre las cuales se encuentra Andalucía y dos Ciudades Autónomas. Cada una de ellas tiene competencias en determinados ámbitos, como es la educación. En relación con dicho aspecto, las competencias quedan repartidas del siguiente modo. A nivel estatal, está instaurado el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que es el encargado de la ordenación general del sistema educativo en España. Este órgano lo preside la ministra de Educación. A nivel regional se encuentran las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Estas asumen las normativas impuestas por el Estado y proponen tanto medidas como planes de integración del alumnado. Aquí preside el consejero de Educación. A nivel provincial, se encuentra la Delegación de Educación. Cada una de las ciudades de las Comunidades Autónomas presenta un delegado/a de educación que supervisa las

³² Para una mayor información acuda a los Programas de Integración del Portal de Inmigración de la secretaría de Estado de Migraciones https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Programas_Integracion/index.html

actuaciones en dicho contexto, traslada las normativas expuestas a nivel autonómico y apoya/ orienta sobre los programas educativos instaurados.

Este organigrama permite entender el por qué de la entrevista a los delegados de Educación. Para un mejor entendimiento, hay que destacar que la estructura del sistema educativo en España es obligatoria desde los seis a los dieciséis años, y la enseñanza no universitaria está compuesta por:

- Educación infantil: de los tres a seis años
- Educación primaria: seis a doce años
- Educación secundaria obligatoria (ESO): doce a dieciséis años
- Bachillerato: dieciséis a dieciocho años
- Formación Profesional Básica (FPB): quince a diecisiete años
- Formación Profesional Grado Medio: necesario tener ESO o prueba acceso
- Formación Profesional Grado Superior: necesario tener Bachillerato o prueba de acceso³³

Esta estructura es compartida por toda España. Este trabajo se enfocará en el periodo de edad del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en

³³ Una información más detallada se puede encontrar en EURYDICE (2020): https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-79_es

la ESO, que es el 21,88% del total de alumnado de nacionalidad extranjera matriculada en enseñanza no universitaria. Entre las principales nacionalidades en el curso 2019/2020, se encuentra la nacionalidad africana, con un 30%. En segundo lugar, aquellos procedentes de la U.E., con un 27% de alumnado. A posteriori, el alumnado procedente de América del Sur, siendo un 20%, y Asia, un 11% del total. Dichas cifras no han cambiado en la última década, son similares a las del curso 1999/2000. En este curso la mayor proporción de alumnado de nacionalidad extranjera procedía de África, un 33%; a posteriori de la U.E., siendo un 28%, y, en tercer lugar, América del sur, con 21%³⁴.

III.3 ANDALUCÍA Y LAS MEDIDAS EDUCATIVAS PARA LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Como ya se ha mencionado, Andalucía ha sido la región donde se ha llevado a cabo esta investigación, y las ATAL han sido las elegidas para estudiar la gestión de la diversidad cultural dentro del ámbito educativo.

Esta comunidad autónoma es la más poblada de España, contó con 8414240 habitantes en 2018 (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía,

³⁴ Las gráficas de dichos datos se pueden observar en anexos.

2019)³⁵. Su población es envejecida y es necesario destacar que, respecto a los aspectos socioeconómicas, es una Comunidad que se encuentra en desventaja con el resto de las regiones. Andalucía es un 15% inferior del resto de la media española³⁶. Esta situación se repite en cuanto a la formación de sus ciudadanos, ya que la media de la población andaluza posee un nivel formativo inferior al resto de España.

En relación al fenómeno migratorio, se repite el mismo patrón que en el Estado español. Hay un descenso en el número de llegada de inmigrantes a partir de la crisis económica producida en 2008. Sin embargo, a partir del año 2013 el número de llegada de personas de nacionalidad extranjera a Andalucía ha aumentado. En el gráfico 2 se puede observar la evolución desde el 2008 hasta 2018.

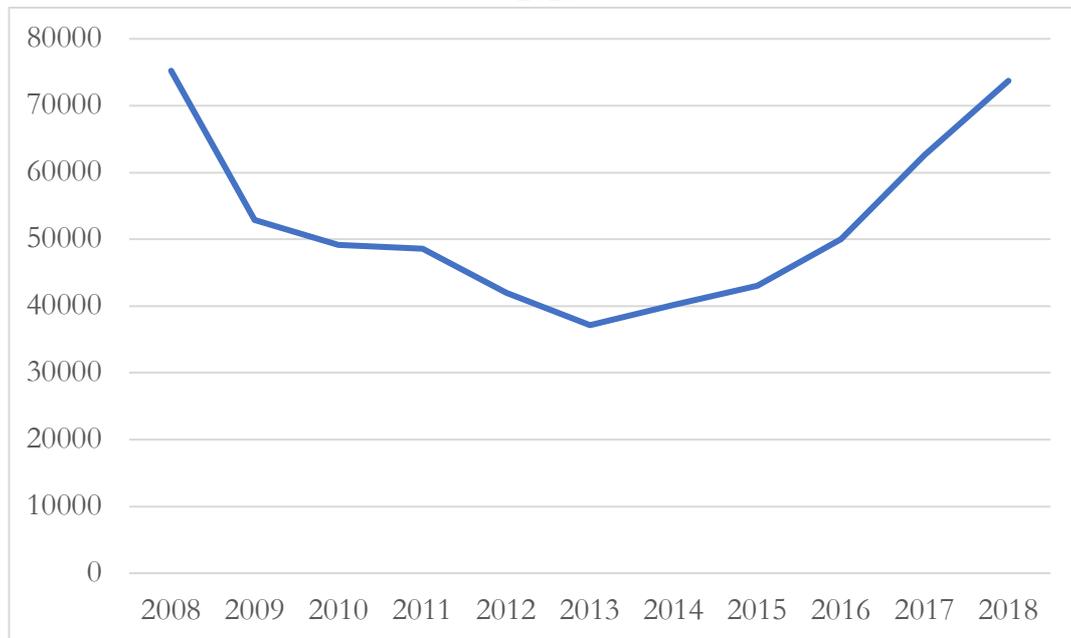
A pesar de ello, en los últimos años, el número de empadronados ha disminuido. Este hecho puede deberse a la idea defendida al principio de este apartado: Andalucía como puerta de entrada en Europa. En esta Comunidad Autónoma se encuentra el 14% de los inmigrantes que viven en España. Junto a Cataluña (20%), Madrid (16%) y la Comunidad Valenciana (14%), es

³⁵(<https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/padron/index.htm>)

³⁶ Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2019)

una de las regiones donde se concentra mayor población extranjera (Informe, la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019).

Gráfico 2. Evolución del número de migrantes llegados a Andalucía entre 2008-2018



Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística

Dependiendo de la ciudad de Andalucía, las nacionalidades predominantes son diferentes; aunque las predominantes son aquellos procedentes de Marruecos (Informe, la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019). Respecto al número de personas con la condición de refugiada, Andalucía es la tercera comunidad con mayor número de refugiados, con un 9% del total de Comunidades³⁷. La mayoría de la población de nacionalidad

³⁷ “Madrid es la comunidad autónoma donde se presentan mayor cantidad de solicitudes de protección internacional, con un total de 55.118 en 2019, que suponen el 47 % del total. Siguen a Madrid las comunidades autónomas de Catalunya, con el 11 %; Andalucía, con el 9 %; la C. Valenciana, con el 6 %; y Euskadi, con el 4 %” (ACCEM, 2020)

extranjera está en edad fértil; predominando el sexo masculino, con edades entre 23 y 47 años (Gualda, 2012). Este hecho ha producido un incremento del alumnado de nacionalidad extranjera. Este hecho ha dado lugar a que el gobierno andaluz regularice ciertas actuaciones en torno a este alumnado, con el objetivo de favorecer su integración dentro del aula y de la sociedad. Ha llevado a cabo tres planes políticos con propuestas para la inmigración. No es hasta el segundo de ellos cuando se destaca el importante papel que tiene tanto la escuela como el aprendizaje de la lengua vehicular para la integración del alumnado. Por ello, destacan la creación de las ATAL.

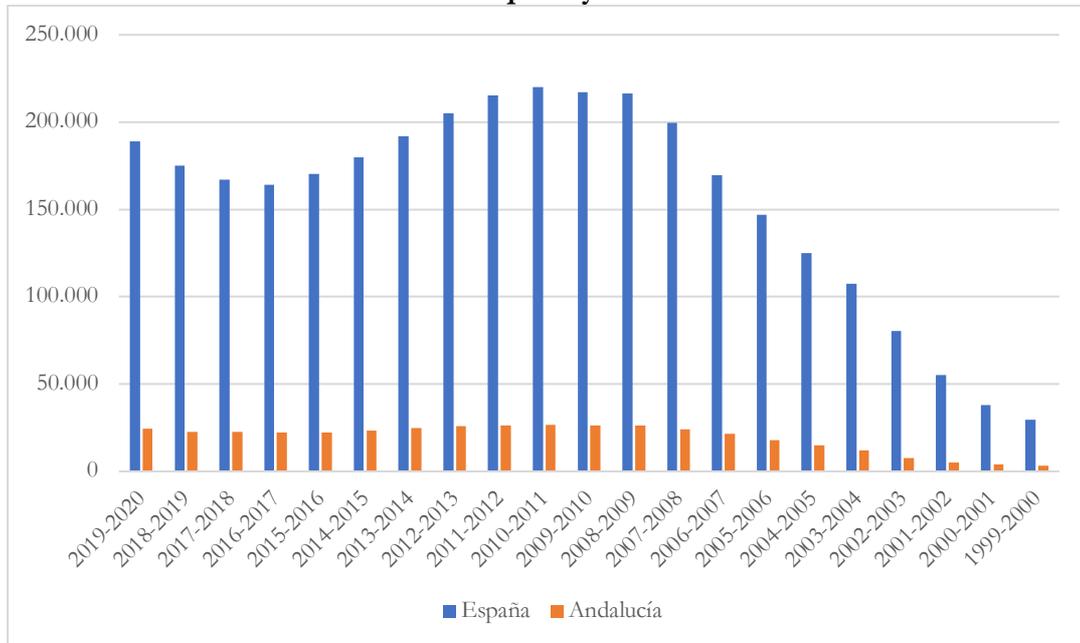
El alumnado extranjero matriculado en la ESO en Andalucía no ha cambiado como en el resto de España. En el gráfico 3 se puede observar las variaciones del número de alumnado extranjero matriculado en la ESO durante los últimos veinte años³⁸.

Durante estos años el número de alumnado extranjero matriculado en la ESO ha ido variando. Tanto en Andalucía como en España, en el curso 1999-2000, el número de matriculados era escaso. El número de alumnado de nacionalidad extranjera fue en aumento hasta el año 2010-2011. A partir de

³⁸ Los datos de la tabla quedan reflejados en los anexos de este trabajo

este curso, hasta 2016- 2017, en España se produjo un importante descenso. En los últimos años escolares ha aumentado el alumnado matriculado.

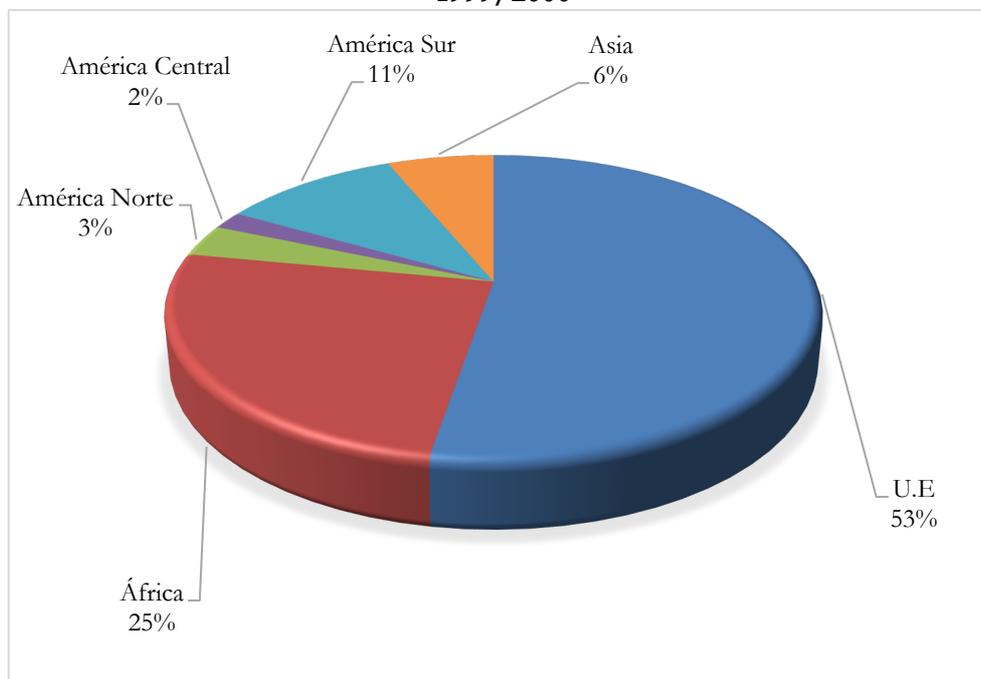
Gráfico 3: Evolución del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en la ESO en España y Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

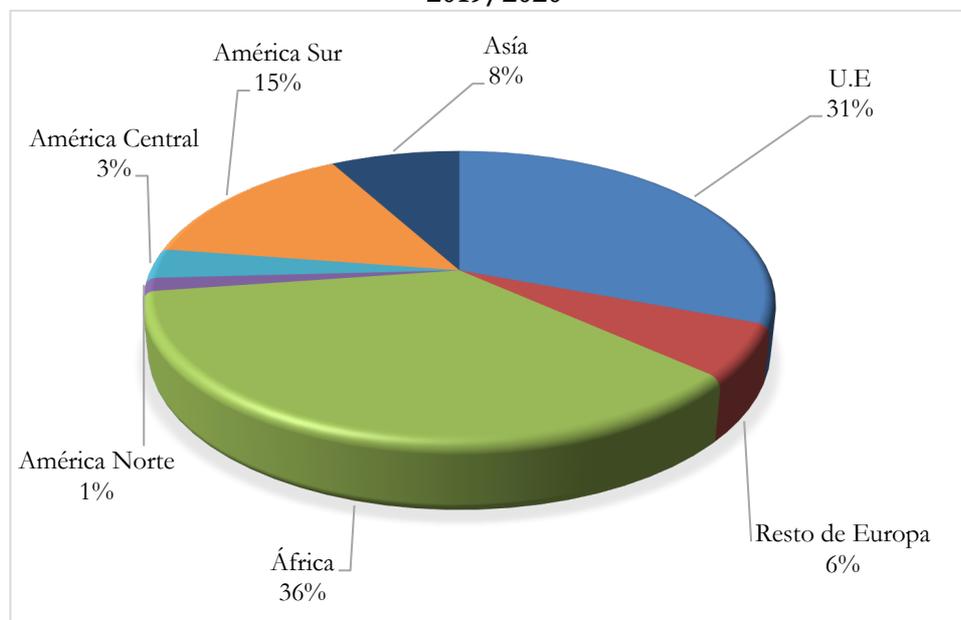
En el caso de Andalucía, las diferencias no han sido tan notables, pero si ha seguido el mismo patrón. Respecto a las nacionalidades de estos jóvenes ha variado considerablemente durante los últimos veinte años. En el gráfico 4 y 5 se pueden observar las nacionalidades predominantes en Andalucía, tanto en el curso 1999/2000 como 2019/2020.

Gráfico 4.: Nacionalidades agrupadas del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía durante el curso 1999/2000



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

Gráfico 5. Nacionalidades agrupadas del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía durante el curso 2019/2020



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

En estos últimos veinte años las nacionalidades predominantes han cambiado. En el curso académico 1999-2000, el estudiantado matriculado era en su mayoría de la U.E. (53% del total). Sin embargo, en el curso 2019-2020, el alumnado procedente de África es el predominante (36%). Aquellos y aquellas procedentes de América del Sur, en 1999-2000 conformaban un 11% del total. Sin embargo, ha incrementado el número esta población, siendo un 15% del total en el curso 2019/2020.

Respecto al fenómeno migratorio, las Comunidades Autónomas tienen competencias que permiten “diseñar políticas públicas para hacer efectiva la integración social de los inmigrantes”, tanto en el ámbito educativo como en el resto de la sociedad (Iglesias, 2010:114). Las Comunidades Autónomas de España han ido estableciendo diferentes planes de integración para la población inmigrante. Cataluña fue la primera que lo instauró en 1993 y a posteriori, en 1994, Andalucía llevó a cabo su I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004). Esta Comunidad Autónoma ha establecido el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009) y el III Plan Integral para la inmigración Horizonte 2016. El 9 de marzo de 2018, el PSOE presentó el Proyecto de Decreto para la aprobación del IV Plan Integral de la Inmigración en Andalucía 2018-2022: “Ciudadanía Migrada”. Además de ello, se lleva a cabo el “Foro Andaluz y los Foros provinciales para la

integración de las personas de origen migrante”³⁹, el Observatorio Permanente Andaluz de la Migraciones (OPAM) y la “Red Anti-rumores frente a estereotipos de la inmigración”. En el ámbito educativo, se han llevado a cabo medidas concretas; como Leyes, Programas y Decretos que han gestionado la diversidad cultural en relación a la compensación educativa y a la atención a la diversidad. Entre ellas, se encuentra La Ley andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación Plan de Atención Educativa del Alumnado inmigrante Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia, Plan de Atención al Alumnado Inmigrante (PAEI, 2001), el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnado con necesidades educativas especiales (compensación educativa). También se establece la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las ATAL; la Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Además, se establecen las instrucciones de 3 de junio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, “por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con

³⁹ En dicha sección se encuentra Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias y el proyecto de redes interculturales.

necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales”⁴⁰.

III.3.1 Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

En esta investigación se ha hecho hincapié en la medida educativa de atención educativa al alumnado de nacionalidad extranjera llevada a cabo en Andalucía; la cual tiene como principal objetivo enseñar la lengua vehicular de la escuela, fomentando la cultura de origen y facilitando su escolarización. Aunque como se verá en este trabajo, la práctica de estas aulas cuestiona que esa sea su principal función. Las normativas de dichas aulas quedan recogidas en la ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, las cuales son justificadas por el aumento de “alumnado inmigrante” y las problemáticas que acarrearán la diversidad de origen y cultural de estos. Estas quedan definidas como:

...las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular,

⁴⁰ En Adide (s.f.) puede encontrar una mayor profundización sobre las últimas Instrucciones, Órdenes y Decretos de la comunidad educativa Andaluza.

según lo establecido en la normativa vigente (Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)

Según esta medida, las ATAL deben implementarse en el aula ordinaria; sin embargo, la realidad es bien distinta. Esta práctica se lleva a cabo en casos excepciones. Se realiza únicamente cuando hay un alto porcentaje de alumnado de población de nacionalidad extranjera matriculado y profesorado fijo en el centro. La práctica diaria difiere de la normativa ya. En su mayoría, el profesorado es itinerante (trabaja en más de un centro educativo) y recoge al alumnado para asistir a las clases ATAL en un aula diferente del resto. Según la normativa, no pueden exceder de doce estudiantes y como máximo pueden estar en estas aulas dos cursos, salvo excepciones. Sin embargo, como se puede observar en esta investigación, hay alumnado que ha estado en estas aulas más del tiempo permitido. Han llegado a estar cuatro cursos académicos. El profesorado de las ATAL, junto al equipo orientativo es quien toma dichas decisiones. La justificación de esta práctica recae en que se sigan llevando a cabo estas aulas se necesita un mínimo de estudiantes matriculados.

En cuanto a los aspectos organizativos, sí es necesario que el alumnado permanezca fuera del aula junto al resto de compañeros y compañeras. Las ATAL no podrán tener una duración de más de diez horas en Educación Primaria y quince horas en ESO. Según la normativa, esta medida es

únicamente compatible en estas dos etapas educativas. Sin embargo, en el trabajo de campo se ha observado que incluso en Bachillerato el alumnado ha recurrido a las ATAL (Bravo-Torres y Lastres, 2016). Según la normativa, la continuidad del alumnado se evalúa tras informes y seguimientos realizados por el profesorado ATAL. Se basan en los niveles del Marco de Referencia Europeo, indicando que aquellos y aquellas que posean el nivel 3 (B1, B2, C1 Y C2) ya tienen “conocimientos de español suficiente para seguir el currículo” Respecto al material utilizado en las aulas, encontramos grandes controversias y diferencias llevadas a la práctica en cuanto a un centro u otro. Como bien indica “con respecto al material utilizado en las aulas no existe un material unificado y, en ocasiones es el propio profesorado quien lo fabrica y fotocopia” (Castilla, 2011: 236). Esta falta de consenso da lugar a que no haya un acuerdo establecido para que todas las ATAL lleven a cabo las mismas prácticas. Ello conlleva una menor eficiencia del dispositivo, produciendo un gran número de problemáticas que giran en torno a los componentes del sistema educativo.

Este recurso destaca la importancia que la sociedad otorga a la lengua para poder adaptarse a un sistema escolar determinado. Pero este mecanismo no solo se encuentra en la comunidad andaluza. Un gran número de comunidades españolas poseen dispositivos similares para atender al alumnado de nacionalidad extranjera que desconocen el castellano. Por tanto,

...todas las comunidades coinciden en considerar que la lengua es el objetivo prioritario para conseguir la normalización de las personas extranjeras, en valorar la lengua como una herramienta clave para lograr la integración del niño en la sociedad de acogida, es que hay una relación muy estrecha entre la lengua y el desarrollo con éxito de su escolaridad (Fernández, Kressova y García, 2011: 349)

A pesar de la relevancia que se le atribuye al idioma, dependiendo de la Comunidad Autónoma se rigen unas prácticas diferentes. u otras dejándose abierta la posibilidad del lugar donde se realiza la clase, el número de profesores encargados de estos dispositivos, el número de alumnado, el horario escolar y el tiempo de pertenencia (Olmos y Lastres, 2018). Además de ello, no se puede denominar como normativa porque la práctica se ejerce de manera diferente a la establecida y no todas las provincias ejercen la misma asistencia de la misma forma. Por tanto, “las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de la educación” (Castilla, 2011: 231). Centrándonos en el contexto estudiado y en lo que las normas dicen sobre estos dispositivos, según las disposiciones generales del BOJA (2007) número 33 se indica que las ATAL están destinadas a la educación intercultural y a la enseñanza del español. Se debe fomentar el interés por la cultura de origen de cada alumnado. Para que el alumnado pueda asistir a estas aulas de aprendizaje, el tutor/A es el encargado de evaluar al alumno para indicar sus competencias de español. Sin embargo, es el profesorado de ATAL quien les asigna a un nivel u otro. Hasta ahora no se muestra suficientemente claro quién debe participar o no

en esta clase de dispositivo. No hay una claridad en cuanto a qué tipo de alumnado debe asistir, cómo debe involucrarse el equipo directivo, el profesorado ordinario y el profesorado ATAL. Esto nos muestra, como bien señala Fernández, Kressova y García (2011), que estamos ante una variedad de normas que dan lugar a una escasa e imprecisa información de cómo llevar a cabo este dispositivo a largo plazo. Ello se debe a la confusión que hubo en un principio entre la integración del alumnado, recursos disponibles, profesores adscritos y espacios determinados para llevar a cabo dichos objetivos.

Hay que destacar que las aulas ATAL son relativamente novedosas, ya que comenzaron en 1997 como experiencia piloto en Almería, a partir de diferentes convenios entre la Consejería de Educación de Almería y la organización “Almería Acoge”. Se contaba con la colaboración de voluntariado que apoyaba a los “nuevos escolares” Magrebíes de forma extraescolar. Pronto, el centro de profesores comenzó a elaborar procesos de formación de educación intercultural; difundiendo las diferentes propuestas entre los centros con mayor índice de escolares con nacionalidad extranjera (Castilla, 2017).

En un principio, el objetivo establecido era proponer un modelo de intervención ante la presencia de “nuevos escolares” con la creación de “aulas puente”, durante tres o cuatro meses antes de la incorporación al aula

ordinaria. Se reconocieron por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001), pero no se pondrán en marcha en toda Andalucía hasta el 2007. A partir de este año, las ATAL son organizadas y coordinadas por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Estas medidas fueron propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI) (Castilla, 2011; Fernández y Castilla, 2013; Fernández, Kressova, y García, 2011).

A partir de su establecimiento en toda Andalucía, han sido diversos los estudios que se han llevado a cabo sobre estos dispositivos. Todos ellos desde diferentes perspectivas, las cuales permitirán entender de manera más clara la construcción de la diferencia dentro de las ATAL. Partiendo de dichas investigaciones, este trabajo se centra en dos contextos concretos de Andalucía.

III.4 CÓRDOBA Y GRANADA

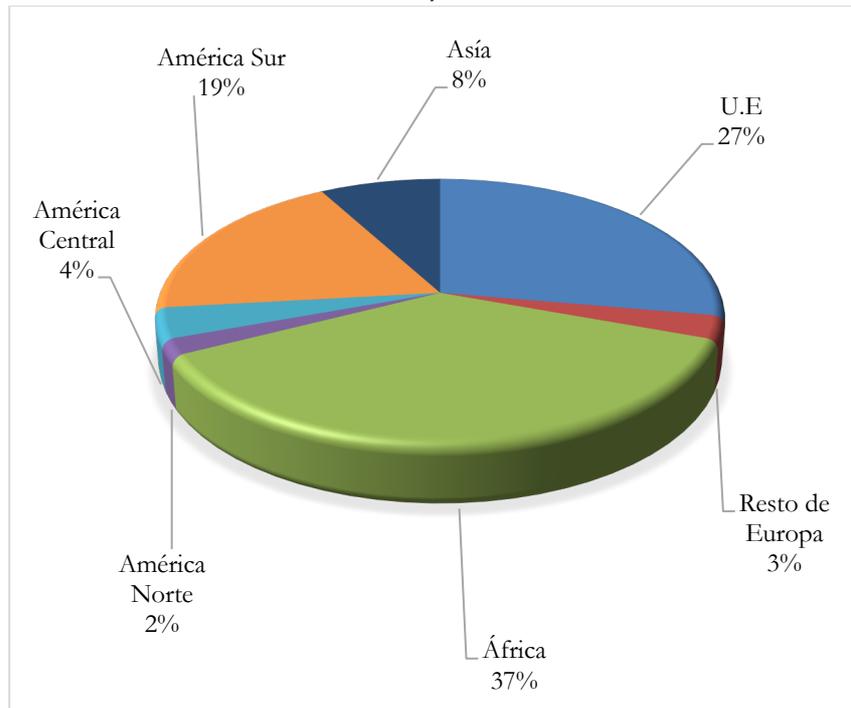
El trabajo de campo realizado respecto al tercer objetivo (analizar el terreno escolar) se ha llevado a cabo en dos institutos de la ciudad de Córdoba y en un instituto de la ciudad de Granada. Para su entendimiento es necesario desarrollar las características de ambas ciudades y de los centros donde se ha trabajado.

III.4.1 Granada

Según las cifras oficiales del INE, en 2019, Granada contaba con 232.462 habitantes, de los que 46,3% son hombres y el 53,7% mujeres. La edad media de su población supera los 44 años y respecto a la cifra de población extranjera, supone el 6,9% del total de habitantes. En 2020, el número de extranjeros fue 17701 habitantes. Su principal procedencia era de Marruecos, siendo un 26,8% del total de extranjeros. En cuanto a las emigraciones en 2019 (12225 personas) fueron más bajas que la inmigración de ese año (14170 personas). Respecto a su actividad económica, el comercio prevalece del resto, seguido de la hostelería. El ingreso medio de los habitantes es de 1081 euros al mes y la tasa de desempleo en 2019 ha sido de un 23,2%. La situación política de Granada queda presidida por un alcalde de Ciudadanos, con el apoyo del PP y VOX. En cuanto al ámbito educativo, la ciudad incluye 69 centros, donde 32 de ellos son de Educación Infantil y Primaria, y 18 de Enseñanza Secundaria. Respecto al alumnado perteneciente a la ESO, son 18461 estudiantes, de ellos 2319 tienen nacionalidad extranjera. Entre las principales nacionalidades predominan el alumnado procedente de África con un 37%. En segundo lugar, alumnado procedente de la Unión Europea, siendo un 27% del total. Y, en tercer lugar, un 19% procedente de América del Sur. En el gráfico 6 se puede observar el tanto por ciento de la procedencia

del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en la ESO en Granada durante el curso académico 2019/2020.

Gráfico 6. Nacionalidades agrupadas del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en enseñanzas no universitarias en Granada durante el curso 2019/2020



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

Respecto a las aulas ATAL en Granada, gracias a los datos recabados en la tesis doctoral de Castilla Segura (2017), se puede observar el número de profesorado y alumnado que ha permanecido en dicha medida. A pesar de haber aumentado el número de alumnado perteneciente a las ATAL en los últimos años, el número de profesorado ha disminuido considerablemente. En la Tabla 9 se presenta dicha información.

Tabla 09. Profesorado y alumnado de las ATAL en Granada

Año	Profesorado	Alumnado
2001/2002	2	60
2002/2003	6	
2003/2004	12	300
2004/2005	17	400
2005/2006	22	
2006/2007	26	572
2007/2008	28	640
2008/2009	32	518
2009/2010	30	430
2010/2011	27	315
2011/2012	25	
2012/2013	24	
2013/2014	24	
2014/2015	23	
2015/2016	23	468

Fuente: Tesis doctoral de Castilla Segura (2017)

En el instituto donde se ha realizado observación participante en Granada, las ATAL se caracterizaba por tener dos niveles que dividían a su alumnado en dos grupos. El primer nivel estaba compuesto, de forma permanente en el curso trabajado (2014/2015), por cuatro estudiantes. Estos jóvenes tenían entre doce y dieciséis años, y sus nacionalidades eran marroquíes y senegaleses. Sin embargo, el número de alumnado que asiste a las ATAL van cambiando durante el transcurso académico, ya que este centro se caracteriza por la presencia de alumnado considerado “MENA”. Los estudiantes de este nivel asistían tres días en semana, seis horas en total. Respecto al segundo nivel de ATAL de este instituto, hay que destacar que estaba compuesto por tres estudiantes: dos chicos de origen senegalés de Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y una chica procedente de Marruecos, que se encontraba en 3º de la ESO. La chica no asistía siempre a estas aulas y cuando

lo hacía era de refuerzo para complementar y afianzar el temario de las otras asignaturas. Respecto a los chicos, el profesorado trabajaba con ellos a partir de material realizado o libros de primaria; niveles educativos inferiores de los matriculados. En este centro hay un espacio concreto destinado a las ATAL, siendo esta clase identificada por el resto del grupo de escolares del centro.

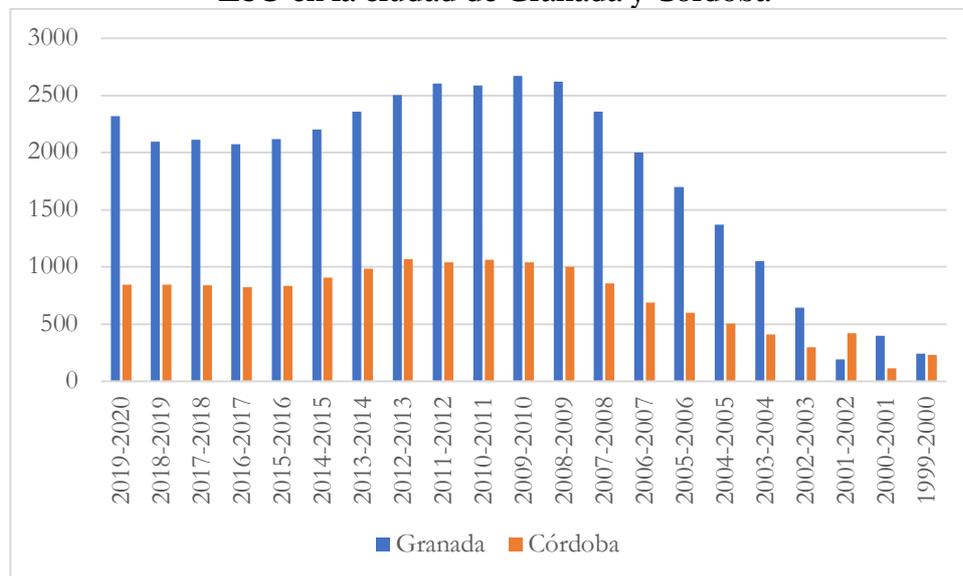
III.4.2 Córdoba

En cuanto a la ciudad de Córdoba, donde también se ha realizado trabajo de campo, hay que resaltar que en 2019 el nivel de población alcanzó los 292887 personas. El 47,68% de su población eran hombres y el 52,32% mujeres. Su población ha disminuido un 0,8% en los últimos diez años y la edad media es de treinta y cuatro años. Respecto a las características económicas, su principal actividad es el comercio al por mayor y por menor, reparación de motocicletas. A estas actividades le siguen aquellas profesionales, científicas y técnicas y, después la construcción y la hostelería. En 2018, su población ha tenido un ingreso medio por habitante de 963 euros al mes. Respecto al fenómeno migratorio, el número de extranjeros en 2019 fue de 8380 habitantes y su principal procedencia fue Marruecos. Esta población era un 10,4% respecto al total de extranjeros. El número de personas inmigrantes en 2019 (7134) fue mayor que la de los emigrantes (6742). En Córdoba se han dado importantes cambios políticos, siendo el PP en 2019 la fuerza más votada, a posteriori el PSOE, Ciudadanos, IU y Vox. En cuanto al ámbito

educativo, en el curso 2017/2018 Córdoba ha contado con veintinueve Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La etapa de la ESO ha sido la escogida para el estudio de esta investigación. En el Gráfico 7 se puede apreciar como, en Córdoba y Granada, ha ido variando el alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en la ESO.

Gráfico 7. Evolución del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en la ESO en la ciudad de Granada y Córdoba

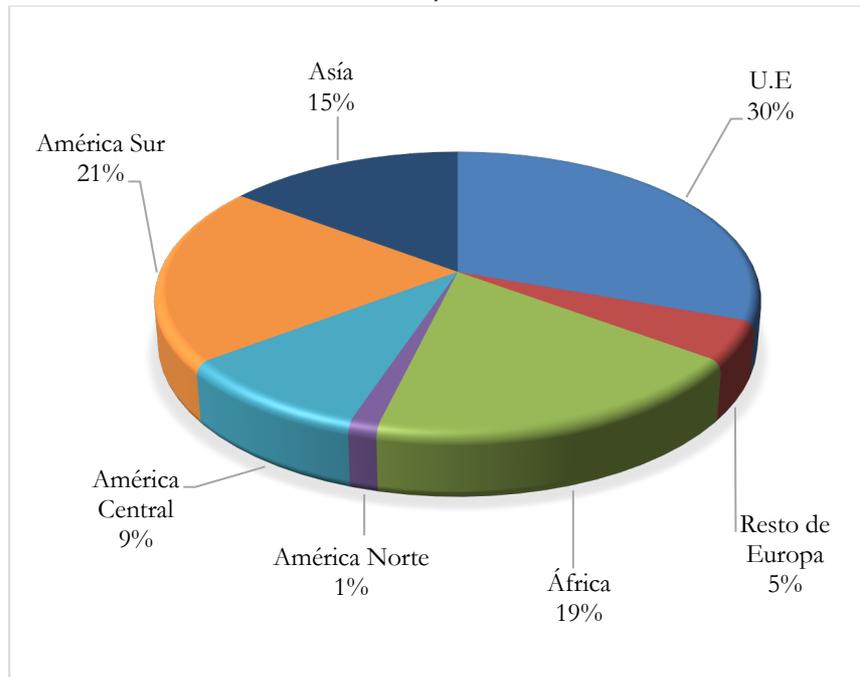


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

A partir de esta gráfica se observa las variaciones que se han ido dando en los últimos veinte años, estando en el curso 1999/2000 Granada y Córdoba equiparada en número de alumnado matriculado. En el curso 2019/2020 Granada supera más de la mitad de los estudiantes matriculados. En Córdoba, las variaciones no han sido tan acentuadas durante los últimos diez años y las nacionalidades predominantes han sido pertenecientes a la Unión Europea (30%), aquellas pertenecientes a América del Sur (21%) y al

continente africano (19%). En el gráfico 8 se puede observar las nacionalidades predominantes en Córdoba durante el curso 2019/2020.

Gráfico 8. Nacionalidades (agrupadas) del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en enseñanza no universitaria en Córdoba durante el curso 2019/2020



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

En cuanto al funcionamiento de las ATAL en Córdoba, a partir de la investigación realizada por J. Castilla (2017), se puede observar como durante su transcurso el número de profesorado y alumnado ha ido variando durante los años registrados. En la tabla 10 se aprecia el número de profesorado y alumnado que ha ido pasando por las ATAL en Córdoba.

Tabla 10. Profesorado y alumnado en las ATAL de Córdoba

Año	Profesorado	Alumnado
2001/2002	3	
2002/2003	7	
2003/2004	10	
2004/2005	5	
2005/2006	8	
2006/2007	9	215
2007/2008	9	373
2008/2009	11	201
2009/2010	10	236
2010/2011	8	159
2011/2012	7	
2012/2013	7	
2013/2014	7	
2014/2015	6	
2015/2016	6	139

Fuente: Elaboración propia a partir de la tesis doctoral de Castilla Segura (2017)

A diferencia del contexto granadino, durante los últimos años registrados, el número de alumnado ATAL ha bajado notablemente en Córdoba. Sin embargo, el número de estudiantes de nacionalidad extranjero de la ESO ha variado en menor medida. Hay que tener presente las dinámicas de esta medida y que el número de alumnado puede ir cambiando durante el curso. En los dos IES de Córdoba, la profesora ha ido cambiando su horario de impartición respecto al resto de alumnado matriculado y las horas lectivas de clase. En el IES A, la profesora recoge al alumnado en sus clases ordinarias y el espacio habilitado para ello se denomina el aula de AMPA, el cual es compartido en el mismo horario con otra profesora. El número de estudiantes que asisten a estas aulas varía durante el trabajo de campo, esta situación se debe a que predomina un gran absentismo escolar en este instituto. A pesar de ello, dos chicos asistieron todos los viernes, las dos horas

de clase estipuladas. Ellos llevaban más de dos años en España, y un estudiante procedía de China y otro de Marruecos. En cuanto al resto matriculado habían emigrado de Rumanía, pero estos solo asistieron una vez durante los meses de trabajo de campo. En cuanto al IES B de Córdoba, el trabajo de la profesora ATAL finalizó en este centro el mismo día que yo acabé con mi observación participante. Únicamente había un chico senegalés y ya consideraban que no era necesario que siguiese asistiendo a tal recurso. Las ATAL en este centro no tenía un espacio concreto asignado y cada viernes variaba en función de las aulas disponibles.

El trabajo de campo, en los contextos indicados, ha permitido producir los resultados presentados en este trabajo. Los contextos geográficos, al igual que los sociales influyen notablemente en toda investigación. Por ello, a continuación, se desarrollarán brevemente los cambios sociales y políticos más destacables que han ocurrido en el transcurso de la tesis doctoral.

III.5 CAMBIOS SOCIALES Y POLÍTICOS

Durante el periodo de esta investigación han ido ocurriendo relevantes cambios políticos y sociales en los contextos estudiados. Estos cambios han influenciado en el transcurso, en los resultados de esta investigación y en los objetivos de la investigación. Han aparecido nuevos interrogantes. Uno de ellos ha sido: si el discurso político y normativo ha cambiado, ¿por qué la

práctica escolar no se ha visto cambiada? Para un mejor entendimiento, en este apartado se van a explicar los cambios políticos más importantes en Andalucía y España, al igual que los fenómenos sociales que han ido quedando plasmados en todo el mundo.

Hasta 2019, en España, no se esperaba que se llevaran a cabo otras elecciones generales. En esa fecha se suponía que ya iba a tener finalizado el trabajo de campo en el contexto político y, por tanto, solo se pretendía estudiar los programas electorales de los partidos políticos con mayor representación en el Congreso de Diputados (durante la legislatura 2015-2019). Estos eran PP, PSOE, Podemos y Ciudadanos. El discurso de dichos grupos también iba a ser analizado a nivel andaluz. Sin embargo, durante este periodo se llevaron a cabo tres elecciones generales. El domingo, 26 de junio de 2016 se celebraron elecciones generales en España, tras no haber un acuerdo en cuanto al candidato a estar en el poder. Esta fue la legislatura más corta de la historia reciente en España. En dichas elecciones obtuvo una mayoría de votos el PP, el cual formó un gobierno en minoría con Ciudadanos y Coalición Canaria.

En 2017, hay un intento de moción de censura fallida propuesta por Podemos. Sin embargo, en 2018 se produce la primera moción de censura con éxito en España. Este año cambia el presidente del gobierno y los partidos en el poder. Se destituye a Mariano Rajoy (PP), entrando Pedro

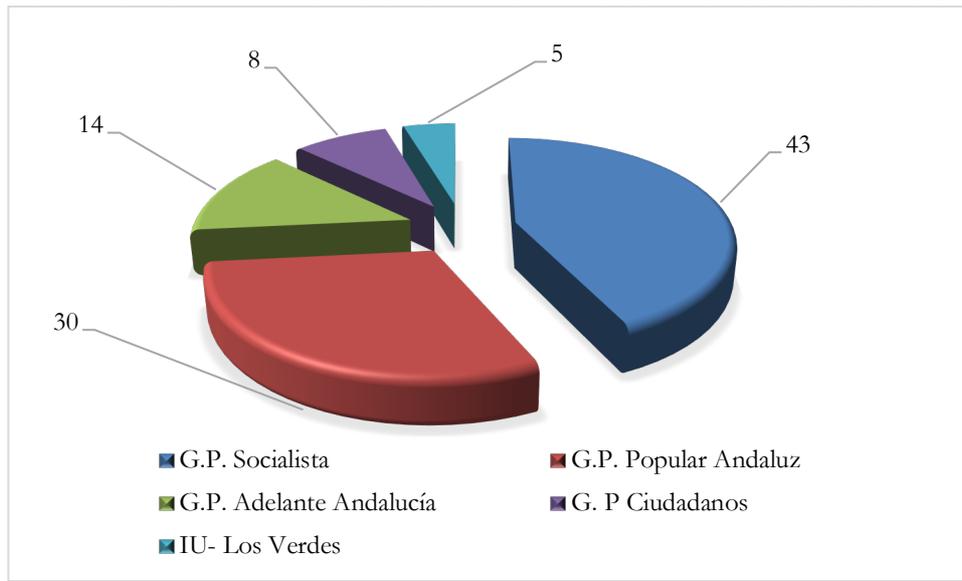
Sánchez al poder (PSOE), con la negación del PP y Ciudadanos; al igual que con la abstención de Coalición Canaria. Tras la imposibilidad de acuerdo entre los diferentes partidos para aceptar los presupuestos del Estado, el PSOE convoca elecciones generales el 29 de abril de 2019. Este partido tiene el mayor número de votos, aunque no tiene la mayoría suficiente para poder gobernar. El 24 de septiembre de 2019 se disuelven las Cortes y se convocan elecciones generales para el domingo 10 de noviembre de 2019. En estas elecciones, el PSOE pierde tres escaños, el PP gana veintitrés, VOX entra fuertemente en el parlamento con veintiocho escaños, Unidas Podemos pierde siete escaños; mientras que Ciudadanos pierde cuarenta y siete escaños. Pedro Sánchez (PSOE), en la primera votación no alcanza la mayoría absoluta pero el 7 de enero si obtiene la mayoría simple; siendo el primer gobierno de coalición en España desde la Segunda República.

Estos cambios políticos han quedado plasmados en este trabajo, al igual que han dado lugar a que sea necesario analizar los programas electorales de todas las elecciones llevadas a cabo y la influencia que han tenido los discursos políticos en el sistema educativo.

En el panorama andaluz tampoco ha sido estable la situación política. En 2015 se realizaron las elecciones autonómicas y hasta 2019 no se esperaba que se repitieran de nuevo. Por ello, en un principio, esta investigación se iba a enmarcar en el análisis de los discursos políticos que estaban e el poder.

Los cuales eran el PSOE, PP, Adelante Andalucía, Ciudadanos e IU-Los Verdes. A continuación, en el gráfico 9 se pueden observar como los escaños quedaban divididos entre estos partidos.

Gráfico 9. Distribución escaños en el Parlamento de Andalucía desde 2015 a 2018

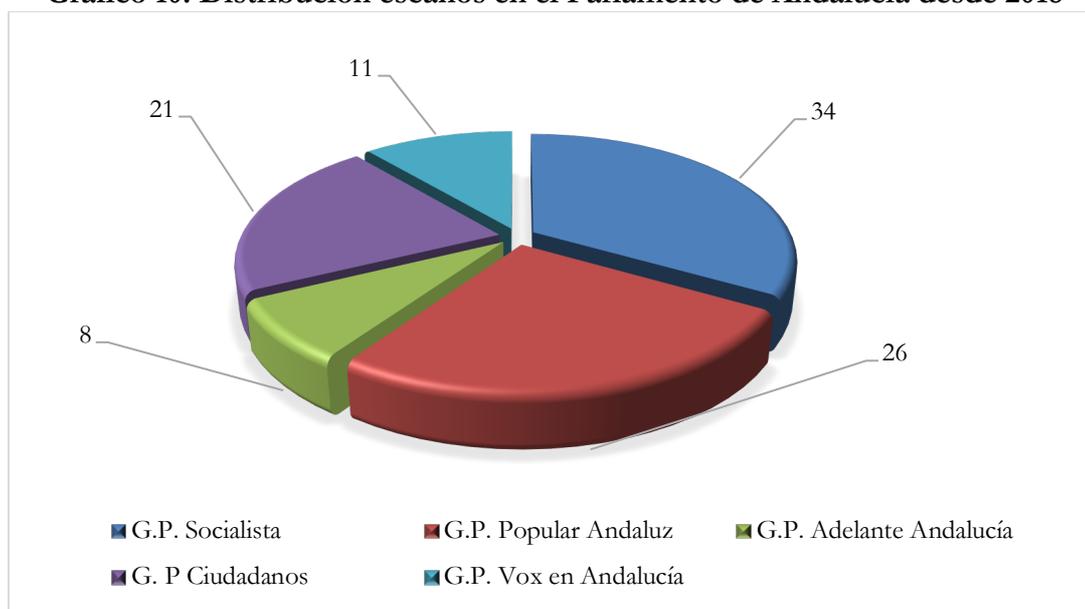


Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística

Al no tener presente estas nuevas elecciones, en marzo de 2018 realicé observación participante en el Parlamento Andaluz. Durante dicha técnica intenté acceder a todos los representantes políticos. Durante estos años se entrevistó a partes de los delegados Provinciales de educación andaluces, los cuales pertenecían al PSOE. Sin embargo, influenciado por los cambios políticos estatales, la situación en Andalucía cambio y se anticipó las elecciones autonómicas a diciembre de 2018. Tras la moción de censura con éxito llevada a cabo en las elecciones estatales, el partido político de Ciudadanos rompe el pacto con el PSOE en Andalucía. Esta inestabilidad política dio lugar a que se convocasen nuevas elecciones, donde los

resultados variaron notablemente respecto a las anteriores elecciones. En el gráfico 10 se puede observar como el PSOE pierde nueve escaños, el PP pierde cuatro, Podemos seis; mientras que Ciudadanos gana trece escaños y VOX entra en el Parlamento con once escaños.

Gráfico 10. Distribución escaños en el Parlamento de Andalucía desde 2018



Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística

Los resultados y sus respectivos pactos dieron lugar a un acontecimiento histórico, que el PP entrará en el poder del gobierno de Andalucía. Ello pudo llevarse a cabo con el apoyo de Ciudadanos y VOX. Esta transformación política ha dado lugar a un nuevo panorama parlamentario, al igual que un cambio de los Delegados Provinciales de Educación. Estos últimos pertenecen actualmente al grupo de Ciudadanos. Como ha quedado plasmado en el trabajo de campo, se ha intentado entrevistar a estos nuevos

delegados y a representantes políticos del PP y VOX; sin embargo, se han opuesto a tales encuentros.

En cuanto a la irrupción de la extrema derecha, no solo ha quedado plasmado en España y Andalucía; sino en el resto de panorama político europeo y mundial. En Europa, todos los países (excepto Irlanda, Malta y Luxemburgo), cuentan con partidos de extrema derecha en sus parlamentos. Ello se debe en parte a la crisis económica y a la inseguridad que tienen sus ciudadanos (Antón-Mellón y Hernández-Carr, 2016). Estos partidos políticos se caracterizan una defensa nacionalista, por la lucha contra la inmigración; llegando a tener una mirada racista y xenófoba. Esta situación se ha agravado con la situación migratoria que ocurre dentro de Europa, la cual se ha denominado: “la crisis de los refugiados”. Ello está dando lugar a un enfrentamiento político y entre la población sobre cómo se debe gestionar el fenómeno migratorio; siendo un tema clave en el discurso social, político y académico.

IV. TEXTOS

IV.1 TEXTO 1

Bravo Torres, C. (2019) “The role of the European Union on immigration. An anthropological approach to the treaties that have been carried out in Europe in order to manage diversity”, *Region*, 6(1), pp. 45-53. doi: <https://doi.org/10.18335/region.v6i1.262>.

Región es la revista de ERSa (Asociación Científica Regional Europea), dirigida por la Universidad de Viena. Esta revista es de acceso abierto y publica trabajos científicos originales en inglés sobre aspectos sociales, políticos, económicos y geográficos relacionados con la región europea. Es una revista científica revisada por pares que publica periódicamente cuatro veces al año. El contenido de REGION está indexado en SCOPUS. En esta plataforma, en 2019, contaba con 56 th percentile, con un índice de 1,5. Además se encuentra indexada en RePEc, DOAJ, Google Scholar y Crossref, entre otros.

1. INTRODUCTION

To understand this work, we should start from the idea that we are in a globalized world where transnational migrations are constant. These migrations have given rise to us being in a society characterized by the exchange of customs and languages. Depending on the context, we find different changes that have been of great importance for the case studied- the European Union. An example is Spain. This country has gone from being mainly a country that emits migrants, to being a recipient of a large number of people of different nationalities.

This situation has led to policies, laws, and different actions being challenged and reformulated to the current context but we should keep in mind that the migratory policies of a given country are governed by a series of norms and conventions that rule its usefulness. In the first place, it is important to highlight the competencies of the European Union, and then of the country

studied. In this case, the Spanish Constitution, which is adapted to the European Union. Taking into account both aspects, we have in mind the International Treaties that the country has signed and ratified, then the laws or regulations with the rank of law and, finally, the regulations and collective agreements (as for example in the field of employment). Therefore, it is interesting to know what role this institution plays in the current migratory situation, with special emphasis on the processes of otherness that it manifests. A qualitative methodology has been carried out mainly for the accomplishment of this research, characterized by the bibliographical revision of experts both in migration issues and the role of the European Union in the international sphere. Among them, we highlight [Barbé \(2010, 2014\)](#), [Olmos \(2009\)](#) and [Palomares Lerma \(2010\)](#). It is necessary to be aware of the great dimension of the topics that are intended to be addressed in this document. Therefore, this work has been divided into a series of sections where different conventions have been treated in terms of policies of immigration, European councils, and the role of European identity over the rest. Treaties have been chosen since these are European mandates that have been determining the integration of the migrants in the European Union.

2. EUROPEAN IMMIGRATION POLICIES

Firstly, we must assume that the migration phenomenon is not a novel situation for the European Union. Migrations are a fundamental element of

European identity. Since its formation, the European Union has been characterized by both emigration and immigration. Before the creation of the European Union, there already was a considerable flow of people between the different States, motivated primarily by the search for work (Cabré, Domingo 2002). From the Second World War, the need for labour increased. This led to the implementation of a series of measures to accommodate workers from other European States. This flow of people has been constant. Throughout history, some nationalities have predominated over others, since large numbers of people have been moving both within Europe and crossing their borders in times of economic recession and wars. At present, the migratory flow has been increasing, although a large number of people are not taken into account because the figures of migrants in Europe do not reflect the reality.

While it is difficult to record all migratory flows, it should be noted that since the last century there is a greater need to restrict, control, and measure all issues that cross state borders, especially those that delimit the European Union (Moeykens 2013). An example of this is observed in Spain, when months before entering the European community the country was obliged to make the first regulation on the Rights and Duties of foreigners (Organic Law 7/1985, of July 1, on rights and freedoms of foreigners in Spain). From this moment, Spain has been influenced by the European Union and has a

long legislative path around the migratory issue, since it is characterized by a constant change and a continuous redefinition. But do the laws agree with the existing reality? What is the purpose of these laws?

It is necessary to start from the idea that, as we will see later, in the development of the different Treaties that have tried to regulate immigration, the European Union is increasingly placing greater emphasis on immigration within its borders. This has been implemented since the Treaty of Lisbon, where the sovereignty of States has begun to be questioned as asylum or police cooperation have been regulated by the European Union. However, “many of the rules adopted in the field of immigration constitute what we call minimum standards, that is, they leave a wide margin of discretion to the States in terms of their development”⁴¹ (Barbé 2010, p. 134). These policies appear in relation to the aspects of “integration” where the European Union has indicated what they refer to as good practices. These are a set of guidelines covering how States should act towards migrants entering the territory. However, these guidelines are very general and rarely followed in practice.

⁴¹ Spanish original: \muchas de las normas que se adoptan en materia de inmigración constituyen lo que llamamos normas de contenido mínimo, es decir, que dejan un amplio margen de discrecionalidad a los Estados en cuanto a su desarrollo”.

Three European states decided not to adjust to the regulation of migration imposed by the European Union. They carry out only those policies that interested him. These countries are Denmark, Ireland, and the United Kingdom (European Union 2015). From such distinctions we find how Europe does not present solid policies and is already divided in different aspects. This challenges its representation as a unique institution. However, these general policies have been of great importance, especially those carried out with regard to border control, since the others have made it possible for the Member States to be more exible in their implementation. Regarding border control, we should highlight the Schengen agreement, signed in 1985; which indicates the removal of internal borders. From this agreement, we can observe the relevance that the European Union to freedom of movement between certain countries. In those cases where this free movement does not exist, it is necessary to emphasize the use of a visa, which will vary according to the country that you belong to and the stay in the determined country will require a series of permits. In the case of Spain, the residence permit and work permit for a certain economic amount are required, such as for researchers or "circular migrants" (migrant temporary workers). If they do not meet any of the requirements indicated for these types of migrations, their administrative status is considered irregular, despite spending time in Spain working and trying to legalize their situation. The only opportunity is

to return to their country and from the so-called contingencies to be contracted by the State from the country of origin. From this fact, we can appreciate the importance of certain groups determined by their permission stay in a particular country.

In spite of the different policies established, which will be developed a posteriori, we must highlight that when there are laws specifically aimed at foreign people, such as immigration law, we are facing a situation where we differentiate us from the considered other. This influences which social policies get implemented. Not all policies are aimed at all people, only those that meet a number of conditions, such as the administrative situation of the subject in the host country. An example of this can be appreciated when, on 7 March 2016, the European Union entered into an agreement with Turkey where the expulsion of refugees from Europe is agreed, transferring them to Turkey, regardless of their country of origin.

From such policies, as here noted, we can see that the humanitarian character is not present in its measures since it is returning people fleeing for war reasons to another country. Although migration is considered as a right ([Moeykens 2013](#)), we find a large number of restrictions. In the case of the European Union, we observe how economic aspects have prevailed since its inception, relegating social aspects to a lower priority. For the European Union, what matters is the economy; it encourages external mobility but only

to those within its borders. There is now a concern for the protection of the migrant, although this protection is based on the quest to obtain the maximum yield of these subjects. To this, it should be added that in the case of Spain the policies that are established are restorative since it has intervened when the error is already made and not preventive, as should be established. At present, we are dealing with this situation with regard to refugees, since the measures are being implemented based on the complex situation, without taking into account each individual who is being deported to another country. Situations like the one that is happening weaken the positioning of the European Union as an institution in the face of established international relations. A clear example is seen with refugees and since the wreck in Lampedusa. That is to say, “the prestige of the EU is partly conditioned by how it manages the challenge of migration. In this regard, the tragedy of the wreck in Lampedusa in October 2013 showed how far the EU is having instruments to respond effectively to irregular migration”⁴² (Barbé 2014, p. 132).

⁴² Spanish original: “El prestigio de la UE está en parte condicionado por cómo gestiona el reto de la migración. En este sentido, la tragedia del naufragio en Lampedusa, en octubre de 2013, puso de manifiesto cuán lejos está la UE de disponer de unos instrumentos que le permitan responder de forma eficaz a la migración irregular.”

Thus, we must take into account that we are faced with an institution based on economic aspects but whose reputation is influenced according to its management of different problems, as as the migratory flow. For this reason, in order to understand more clearly what role the European Union plays in immigration, in the following section we will analyse the treaties carried out since these set out the objectives of the European Union.

2.1 Treaties by the European Union

This paper alludes to treaties from the area of justice, freedom, and security since it is the space that manages borders and mobility of citizens. Based on different treaties carried out in this area, the greater integration of States has been sought to participate as a single institution. However, the lack of consensus among countries has led to their role being questioned as a single institution in the international sphere. There are a number of challenges to the creation of a common migration policy since it is a policy shared among member states.

Firstly, in 1985, the need for free control of persons between the borders of the countries of the Member States was proclaimed, being a priority of cooperation in matters of justice, freedom, and security. The Schengen space was created but until 1995 it did not enter into force. Subsequently, in the Maastricht Treaty for the first time, reference is made to cooperation and the

creation of an area of freedom, security, and justice. In addition, this treaty began to promote social aspects such as humanitarian aid. That is to say, from Maastricht, all treaties reiterate that the EU will uphold and promote its values and interests, and it will contribute to the protection of its citizens, contribute to peace, security, sustainable development of the planet, solidarity and mutual respect among peoples, free trade and the eradication of poverty, the protection of human rights, respect for and development of international law and the principles of the Charter of the United Nations"⁴³ (Palomares Lerma 2010).

Nevertheless, we have to highlight to the Maastricht Treaty for its evolution of migration policies since this treaty was for intergovernmental cooperation but a posteriori this fact changed with the communitarization in all aspects except in the police and judicial cooperation in criminal matters (Barbé 2014).

Subsequent to this treaty we find the Treaty of Amsterdam, where “a very significant step was taken in integrating migration policy to the first community pillar; which allowed the extension of the ordinary legislative

⁴³ Spanish original: “Desde Maastricht, todos los tratados reiteran que la UE afirmará y promoverá sus valores e intereses y contribuirá a la protección de sus ciudadanos, contribuirá a la paz, seguridad, desarrollo sostenible del planeta, solidaridad y respeto mutuo entre los pueblos, el libre comercio y justo, la erradicación de la pobreza, la protección de los derechos humanos, el respeto y desarrollo del Derecho Internacional y los principios de la Carta de Naciones Unidas”.

procedure in most matters, with the consequent participation of Parliament as co-legislator with the Council"⁴⁴ (Barbé 2014, p. 133). However, as explained above, the three aforementioned States decided to join only those measures that they considered appropriate. From that point on, the European Union had competence in terms of entry and residence, issuance of long-stay visas and residence permits; the residence of illegal immigrants, including repatriation and the conditions under which third-country nationals legally resident in one Member State may reside in another Member State.

Subsequent to this treaty, the current Treaty of Lisbon, “advocates the creation of a common migration policy. The Treaty led to the abolition of the system of pillars and the application of the ordinary legislative procedure in more areas of cooperation, including labour migration policy”⁴⁵ (Barbé 2014, p. 133). The Treaty sought the consolidation of a secure Union, tackling both issues of immigration as judicial cooperation and police

⁴⁴ Spanish original: “se dio un paso muy significativo al integrarse la política de migración al primer pilar comunitario; lo cual permitió la extensión del procedimiento legislativo ordinario en la mayoría de las materias, con la consiguiente participación del Parlamento como colegislador junto al Consejo”

⁴⁵ Spanish original: “aboga por la creación de una política de migración común. El Tratado condujo a la abolición del sistema de pilares y la aplicación del procedimiento legislativo ordinario en más áreas de cooperación, incluyendo la política de migración laboral”.

(Palomares Lerma 2010). Since the Treaty of Lisbon, common visa policies and other residence permits have been adopted, such as controls at the external borders, elimination of controls irrespective of nationality within internal borders, fight against trafficking in human beings, repatriation issues, and exclusion. From the Lisbon Treaty onwards, “the Spanish Presidency of the European Union during the first half of 2010 set out the following objectives in the area of external action: Consolidating a Safer Union for its citizens, tackling together the challenge of Immigration and building a shared space for judicial and police cooperation”⁴⁶ (Palomares Lerma 2010).

In addition to the different treaties carried out, agreements and conventions have been enacted regarding the management of the migratory flow. Among them is the Dublin Convention. Based on this agreement, it established that each member country is responsible for managing and studying the different asylum applications. This is done so that there is only one request and it will not be in the country of preference. It can be requested in the country where you have relatives or in the country of arrival. This agreement was signed in

⁴⁶ Spanish original: “La presidencia española de la Unión Europea durante el primer semestre de 2010 planteó los siguientes objetivos en el ámbito de la acción exterior: Consolidar una Unión más segura para sus ciudadanos, afrontando conjuntamente el reto de la inmigración y construyendo un espacio compartido de cooperación judicial y policial”.

1990 and subsequently ratified by its member states. It was updated in 2003 and in 2013. At present this agreement is not working since the main weight falls on the countries of entry; therefore, the situation is disproportionate. Just as refugee rights are currently being violated since the established laws are not being carried out, mainly only the country of arrival is being taken into account, and family ties and accepted requests are not taken into account. The European Union is failing in this aspect and should look for proposals and alternatives to correct the bad management of the migratory flows that it is carrying out. Besides, it should be noted that with the approval of convention Stockholm (2009) immigration and asylum policies are strengthened towards neighbouring countries.

Additionally, in terms of integration, a number of multi-annual programs have been carried out through European Councils that set targets over a period of five years, as the Treaties provide for little regulation ([Barbé 2014](#)). For this research we have studied the Councils in recent years, from 2009 to 2017. We have studied the number of councils where the European Union talked about the migrations, in what way, and what perception reflects the different subjects. This last aspect will be developed in the next section where we will show the image that the European Union transmits of immigrants, migrants, and refugees.

During these six years, 25 councils have mentioned the migratory phenomenon. At some periods, the topic was barely touched, at others it was the focus of the councils. In 2010 and 2011, all the councils talk about the migratory phenomenon. In these years, the importance of the integration of irregular immigrants is pointed out. In addition, these councils emphasize the importance of foreign relations. Events in the Mediterranean and in Libya stand out. In 2013 and 2014, the councils talked about the need for jobs for immigrants, without specifying their administrative situation in the country of arrival. They also highlight the importance of external relations to control and manage borders. In 2015, these councils emphasized the fight against terrorism, stressing the importance of border control. This last year, all the councils made mention of the migratory phenomenon, emphasizing the cooperation between the different countries and the European Union. They also highlight the need for counter-terrorism and the need to prevent illegal immigration. Thus, based on the analysis of these councils, there is talk of integration, but they do not indicate measures to achieve it. They focus on controlling, managing, and monitoring all those who cross European borders, with the aim of economic profitability, since the emphasis is only on integration from employment. In the Europe 2020 strategy, with regard to European policies, the immigrant only appears once, and in the Green Paper emphasis is placed on labour immigration and strategies are sought for

maximum economic gains, in addition to the facilities that are given to circular immigrants.

Therefore, we can observe the importance given to the economic aspects of immigration policies, as it looks at their control and profitability, instead of taking into account other essential factors such as the need for immigrants with respect to the aging of the population. But as we can see through circular migrations, not only do European policies play an important role in migration, but the countries that sign agreements with the European Union facilitate the movement of these people. This can be seen from the acceptance of Turkey regarding the reception of immigrants. It is therefore interesting to consider which aspects are taken into account in neighbourhood policies. In line with the idea proposed by the European Union, it is necessary to cooperate with the country of origin in migration policies, as this will lead to better management.

Firstly, we must point out that border management in the European Union is managed by FRONTEX (European Agency for Operational Cooperation at the External Borders of the member states of the European Union) and the corresponding border guard services in third countries. Despite the designation of this border, account should be taken of the policies entered into with these third countries and that “the European Union has chosen its proximity countries, since it is these countries that generate more migration

ows into the Union"⁴⁷ (Barbé 2014, p. 132). But in order to be able to understand the neighbourhood policies that are carried out, we should take into account the designations that are used to name the subjects. For this reason, the next section will analyze how, based on what was studied, the subjects studied are designated and constructed as different, in order to deepen the neighbourhood policies in the future. These policies have benefits in terms of economic, social, political, and cultural aspects. Primarily they are based on the strategic associations in search of greater economic growth in both countries.

2.2 Regular immigration / irregular immigration / asylum

Designations for naming a subject have great relevance for the group that represents him as the represented, since “the denominations represent the most primary form of description. So that the simple fact of ‘how to call’ things, people, or phenomena can help the treatment they receive”⁴⁸ (Olmos 2009, p. 245). Thus, from the denominations we represent the rest of the population by which we establish differences with those that we consider the

⁴⁷ Spanish original: “La UE ha optado por los países de su proximidad, dado que son estos países los que generan más flujos migratorios hacia la Unión”.

⁴⁸ Spanish original: “as normalizaciones/denominaciones suponen la forma más primaria de descripción, de tal manera que el simple hecho de ‘cómo llamar’ a las cosas, personas o fenómenos puede ayudar al trato que reciben”.

\others" different from \we". This fact we observe in speeches and in laws and regulations at state level. Common examples include the denomination of immigrant, illegal or irregular immigrant, foreigner, or refugee. "The creation of a new legal instrument on immigration leads to the emergence of new categories of subjects; To foreign / national distinction, is added from European foreign / non-EU immigrants and within the latter establishes an even lower, illegal or irregular classification"⁴⁹ (Briceño 2004, p. 205).

The terms mentioned play a fundamental role in the naming of others, so they must be explained in detail. But, it is necessary to start from the difference of foreigner / immigrant. A foreigner is one who does not have Spanish nationality. However, immigrants are the majority, if characterized by a relative change of residence in a given time (Castelo 2005). Therefore, no human being is illegal or legal, but its administrative situation in the country of origin may be regulated or not.

With regard to irregular immigration, the European Union has given it great importance as there is an interest in fighting illegal immigration because they are perceived in a negative way. These subjects are constructed as an other

⁴⁹ Spanish original: "De la creación de un nuevo instrumento jurídico en materia de inmigración se deriva la emergencia de nuevas categorías de sujeto; a la distinción extranjero/nacional, se añade de extranjero europeo/ inmigrantes no comunitarios y dentro de esta última se establece una clasificación aun inferior, ilegal o irregular".

different from us, to distance ourselves even more from them and to justify the measures taken. That is why border management and the different preventive measures are important since most of the collaboration with countries neighbouring have been to reduce clandestine immigration flows. It is important to highlight how readmission agreements have been implemented: “The readmission agreements are formally international agreements signed by the European Union and a third State. It is an agreement with a highly technical content that specifies the assumptions and procedures under which the readmission of an irregular immigrant in his country of origin is foreseen”⁵⁰ (Barbé 2010, p. 136). Although these readmissions are a fundamental right.

This is a very costly situation, so the European Union has promoted specific incentives, such as the facilitation of obtaining visas. This is a step towards the liberalization of visas. However, these measures are not taken together with the countries closest to Spain in the Mediterranean neighbourhood. We can therefore highlight how, in the area of irregular immigration, the

⁵⁰ Spanish original: “Los acuerdos de readmisión son formalmente acuerdos internacionales firmados por la Unión Europea y un tercer Estado. Se trata de un acuerdo con un contenido altamente técnico en el que se especifican los supuestos y procedimientos bajo los cuales se prevé la readmisión de un inmigrante irregular en su país de origen”.

European Union has agreements with certain countries for readmission, but based on clearly Europeanising measures linked to security (Barbé 2010).

With regard to regular migration, it should be noted that it is not a global priority for the European Union. However, it does play an important role in terms of employment since different agreements are in place to allow regular migration. “It is important to note that bilateral cooperation has been developed between some Member States of the European Union and Morocco in order to strengthen the temporary recruitment of Moroccan nationals in EU countries”⁵¹ (Barbé 2010, p. 142). This fact can also be seen with the creation of the Green Paper, which focuses on labour migration and economic migration. For this reason, workers are differentiated between skilled workers, seasonal workers, paid interns, self-employed, and workers transferred by multinationals (Bazzaco 2008). However, the European Union does not focus on those migrants whose administrative situation in the country is not regulated.

Unlike the two aspects mentioned above, cooperation in the field of asylum between European Union and other countries has been based on the

⁵¹ Spanish original: “Es importante destacar que se ha venido desarrollando cooperación on bilateral entre algunos Estados Miembros de la Unión Europea y Marruecos a fin de fortalecer el reclutamiento con carácter temporal de nacionales marroquíes en países de la U.E.”.

protection of refugees from the 1951 Geneva Convention on the Status of Refugees. This Convention not only takes into account refugees, but also those who, despite not being refugees, are at risk of persecution in their country. According to Barbé (2014), one of the key elements established in this Geneva regime was the principle of non-refoulement. But this seems not to be very clear since in the case of Turkey and Syria, we are witnessing this principle not being fulfilled. To these breaches must be added the lack of coherence and agreement between the different countries of the European Union with its neighbours since contexts of this institution are different and each of them has interests and opposing thoughts regarding policies established with neighbouring countries.

So that, “in an increasingly interdependent world, the European Union is working for economic and commercial globalization, which will benefit everyone, as well as the search for political stability in the world. By carrying out cooperation and assistance, the Union contributes to the achievement of the objectives of peace, development and security for all. It is necessary to remember that we are in a multipolar world and that, under these circumstances of international society, the states of the European Union can

only defend their values, objectives and interests if they speak with one voice in the world"⁵² (Palomares Lerma 2010, p. 20).

But each context is unique and there is no clear consensus among different states to represent as a single institution. This can lead to great havoc at the social level. However, they are all represented as Europe, with a common identity which they want to claim.

3. EUROPE AND THE OTHERS

This Europeanization is represented in the established policies and in the catalogues of each one of the individuals. Therefore, it is necessary to emphasize that “we believe that to identify, to call, to denominate to some people ‘immigrants’ and other ‘foreigners’ influences in the way in which we perceive them because one designation and another they have loads of

⁵² Spanish original: “En un mundo cada vez más interdependiente, la UE trabaja por una globalización económica y comercial más justa, que redunde en beneficio de todos, y también en la búsqueda de estabilidad política en el mundo. Realizando labores de cooperación y ayuda, la Unión contribuye a alcanzar los objetivos de paz, desarrollo y seguridad para todos. Es necesario recordar que nos encontramos en un mundo multipolar y que, bajo estas circunstancias de la sociedad internacional, los Estados de la Unión Europea sólo pueden defender sus valores, objetivos e intereses si hablan con una sola voz en el mundo”

different values"⁵³ (Olmos 2009, p. 71). Thus, foreigner does not have the same meaning as immigrant since foreigner refers to both those who comply with the regulations established in the laws of foreigners, as well as those belonging to the European Union and those who have a specific economic rent. The established discourse is of great relevance since from the term that we use to denominate the people we are associating the group with different visions of ethnic elements, motivations, and determined opportunities (García et al. 2008). We are in a country belonging to the European Community where concrete policies are attributed similar to the rest of this community, even though the contexts are totally different. These policies influence the public discourse both outside and within the system. Therefore, this fact has relevant consequences at the social level.

Regarding terminology, it is important to note that despite of the many different words and policies that are used for people who arrive in Spain, those who leave the country are all referred to as 'emigrants'. This is regardless of whether their destination is inside or outside of the European Union, and regardless of the administrative situation of the country. Through this, we appreciate how the legislation itself shows the importance of being

⁵³ Spanish original: "creemos que identificar, llamar, denominar a algunas personas 'inmigrantes' y a otras 'extranjeros' influye en la forma en que las percibimos porque una designación y otra tienen cargas de valores distintos".

considered European, discriminating and considering different people who do not belong to that community. Therefore, 'It is necessary to understand the migratory policy in Spain as a consequence of the European dictates, under the ideology of the construction of the \Fortress Europe\, which explains many of the contradictory discourses and policy reactions developed in this country' (Agrela, Gil 2004, p. 6). Continuing with the Spanish context and with most European countries; we are faced with dynamic contexts, which are not taken into account in many of the policies or in the social discourse because subjects are categorized for ethnic elements, irrespective of their position in the European country studied. This fact is observed with young people called second generation (Barquín 2009, Massot 2005, Moreno 2002). All these attributions can have great consequences in the collective social imaginary as in the identity of each of the subjects. Therefore, the policies put in place by the European Union and the terminology used can contribute significantly to the construction of the other, thus reinforcing the European identity. Thus, it should be emphasized that this identity, like any process of otherness and identi_cation, arises from essentialist categories typical of a Eurocentric view.

4. FINAL REFLECTIONS

The migration phenomenon has always been an issue that has been present in the European Union. However, currently immigration has been

problematized and this institution is not able to cope with this flow of people as it does not present a clear and real distinction in terms of the legislative figure represented by the different subjects. That is, it is clear who is a foreigner and a community citizen, but there is no distinction between immigrant and refugee. However, in treaties and agreements a differentiation is established, although not clear, since they mention that said measures are aimed at a specific group, such as refugees. From the established treaties, the right to emigrate, solidarity, and the management and importance of asylum applications stand out. However, we find that it is not being fulfilled and at present, the European Union does not have a common asylum or immigration policy. Only a series of agreements with different countries are established. These are scarce and do not cover the existing problems.

The current policies are restrictive and are based on border control, promoting differentiation with respect to the "others". Although such differences will vary according to the country and the framed categories, mainly based on ethnic and economic reasons. These are justified by the administrative situation in the country of destination. With regard to irregular immigration, the European Union focuses on Europeanization, while regular immigration is based on rules and agreements between different countries. As far as asylum applications are concerned, they prevail in international standards that although in spite of being scarce, are not being met.

From the analysis of the treaties, agreements, and advice made, the need to control borders, the externalization of resources with respect to the management of migratory flows, and the criminalization granted to some people is observed. The measures that the European Union is carrying out, the political discourse, and the role of the media have great importance because it is not having a humanitarian character in this situation, producing a boom in political parties of far right where the racism and the nationalism are encouraged. We must be aware of the current situation of the European Union and of the influence that its actions have at a social level.

REFERENCES

- Agrela B, Gil S (2004) Constructing Otherness. The Management of migration and diversity in the Spanish context. *Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relations* 43.
- Barbé E (2010) La Unión Europea más allá de sus fronteras. *¿Hacia la transformación del Mediterráneo y Europa Oriental?* Tecnos, Madrid.
- Barbé E (2014) *La Unión Europea en las Relaciones Internacionales*. Tecnos, Madrid
- Barquín A (2009) ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación* 44: 81-96.
- Bazzaco E (2008) La Unión Europea frente a los procesos migratorios: lejos de una política integral. *Papers* 104: 57-65.
- Briceño Y (2004) Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. In: Mato D (ed), *Políticas de*

- ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. faces, Universidad de Venezuela, Caracas.
- Cabré A, Domingo A (2002) Flujos migratorios hacia Europa: actualidad y perspectivas. *Arbor* 172: 325-344. CrossRef.
- Castelo G (2005) *Logros y Retos del frente Indígena Oaxaqueño Binacional: una organización para el futuro de los migrantes indígenas*. Tesis licenciatura. universidad de las américas públicas.
- European Union (2015) European Union Law: Justice, freedom and security. <https://eurlex.europa.eu/summary/chapter/justicefreedomsecurity.html?root default=SUM1-CODED%3D23>
- Garcíaa FJ, Rubio M, Bouachra O (2008) Población inmigrante en y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de educación* 345: 23-60.
- Massot I (2005) Hijas e hijos de inmigrantes: la mal llamada segunda generación. *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales* 43: 67-78.
- Moeykens E (2013) El derecho a migrar como un Derecho Universal: los derechos del migrante en el Estado democrático de Derecho. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires Moreno.
- Moreno P (2002) Reflexiones en torno a la segunda generacion de inmigrantes y la construcción de la identidad. *Ofrim suplementos* 10: 9-30.
- Olmos A (2009) La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. Doctoral thesis. Universidad de Granada.
- Palomares Lerma G (2010) La Unión Europea en la sociedad internacional. In: Estudios de Política Exterior (ed), *Cuadernos pedagógicos sobre la Unión Europea. La acción exterior de la Unión Europea*. Estudios de Política Exterior, Madrid, 3-16.

IV.2 TEXTO 2

Bravo-Torres, C.C. y Rubio, M. (2020). La identificación de la diversidad en el ámbito educativo. En T. Sola; S. Alonso; M. Fernández y J.C. de la Cruz Campos (eds.), *Estudios sobre Innovación e Investigación Educativa* (pp. 774- 786). Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1377-303-2.

Dykinson es una editorial de impacto que ofrece especialización bibliográfica para profesionales del mundo jurídico, humanidades y educación, entre otros. En el Scholarly Publishers Indicators (SPI) para el año 2019, la editorial cuenta con un indicador ICEE de 20763 situando a la misma en la posición 14 de 504 editoriales (272 ranking). Para el caso de la disciplina de Educación, donde se inscribe la obra completa y este texto, la posición es la 16 de 156 editoriales (94 ranking). En este caso cuenta con un indicador ICEE de 0,954.

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de la diversidad ha sido y es una temática que suscita un gran interés en el ámbito educativo. En este contexto se han ido defendiendo diferentes posturas en cuanto al tratamiento de la diversidad, desde propuestas de políticas segregacionistas (Calderón, 2012) hasta el reconocimiento de la diversidad a partir de medidas interculturales. En la última década, en el ámbito educativo se promueve educar en la diversidad, donde se fomenta la inclusión (Ramírez- Valbuena, 2017), la gestión de la diversidad basada en el enriquecimiento de esta y la búsqueda de la “igualdad” de todo el alumnado (Muntaner, 2000). Sin embargo, de acuerdo con García Castaño, Rubio y Echevarría (2018), en la escuela, entendida como contexto, se ha ido imponiendo una necesidad por gestionar la diversidad, creando políticas, caracterizadas por la producción y justificación de las diferencias, teniendo ello una gran importancia a nivel

social (Bravo-Torres, 2018b). Por ello, en este trabajo se va a estudiar cómo se identifica la diversidad en el sistema educativo. Se problematizará dicho término; es decir, se estudiará la complejidad que tiene el uso de este y cómo se ha ido presentando en el contexto educativo. Para ello, se ha utilizada una metodología cualitativa, caracterizada por la etnografía, donde se ha analizado tanto el discurso del profesorado como de las políticas predominantes en dicho contexto. Una vez contextualizado este trabajo, a continuación, se analizará el término diversidad.

En este texto, de acuerdo con Sánchez, Penna, Rosa (2016), se entiende la diversidad como un rasgo característico de todas las sociedades que representa la pluralidad en un contexto determinado. Al igual que dicho término está relacionado con los procesos de alteridad (Krotz 1994, Bravo-Torres, 2018a y Bauman, 2010), donde dependiendo de la relación con el grupo mayoritario, se construyen a los otros según sus características que los diferencian del resto. Los mecanismos que se llevan a cabo para la gestión de la diversidad se sustentan en el establecimiento de categorías que jerarquizan y ordenan la realidad, contribuyendo a la diferenciación entre los diferentes grupos y personas (Arnau-Ripollés (2009), García Castaño (1999) y Martín (2014). Así pues, nos encontramos ante una construcción social relacionada con la diferenciación social (Calderon, 2012), representada por aspectos concretos.

Esta situación se lleva a cabo en el sistema escolar; por ello, se considera necesario reflexionar sobre cómo se entiende el término diversidad en este contexto y cómo es gestionada en dicho ámbito. Todo ello permitirá reflexionar sobre este concepto tan utilizado, el cual su uso tiene múltiples connotaciones que no siempre se tienen en cuenta.

2. MÉTODO

Para abarcar el objeto teórico planteado se ha llevado a cabo una metodología cualitativa caracterizada por técnicas propias de la etnografía. Hay que partir de que los datos producidos forman parte de una investigación de mayor envergadura, la cual está en proceso y se encarga del estudio de la identificación de la diversidad que representa al sujeto inmigrante en el ámbito normativo y político respecto al contexto escolar. La investigación que aquí se presenta ha tenido una duración de cuatro años (2016-2020), su trabajo de campo se ha realizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía y se ha caracterizado por el uso de las siguientes técnicas.

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica tanto de los trabajos ya elaborados sobre la temática, como un análisis de las principales normativas que regulan la educación en Andalucía. De forma más concreta, se ha realizado una primera revisión en torno a literatura educativa y pedagógica sobre el significado del concepto de diversidad y su gestión en el

ámbito educativo. En cuanto a los aspectos normativos, el análisis se ha enfocado en la comunidad andaluza, en aquellas instauradas en torno a la educación compensatoria y en el análisis de la normativa de las ATAL, la cual se centra en gestionar la diversidad cultural que presenta el alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela.

Tabla 1. Técnicas empleadas durante el trabajo etnográfico

Revisión bibliografía	
Observación participante	1. Instituto en Granada
	2. Instituto en Córdoba
Entrevistas semi dirigidas	2 profesores de Educación Primaria
	1 profesora de infantil
	2 profesoras de la E.S.O.
	3 profesores del área de compensatoria
	2 delegados de educación provinciales de Granada y Córdoba
Grupo de discusión	Profesorado de educación ordinaria
	Profesorado, investigadores y representantes políticos del ámbito de educación (Granada)
	Profesorado, investigadores y representantes políticos del ámbito de educación (Cádiz)

Fuente: Elaboración propia

Además de ello, se ha realizado observación participante en tres institutos diferentes de la provincia de Granada y Córdoba. El instituto de Granada, denominado centro A, se encuentra en un barrio identificado como de clase obrera, cercano al centro de la ciudad. En este centro educativo se imparte principalmente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y más del 50% de su alumnado matriculado es de nacionalidad extranjera. La observación participante se llevó a cabo durante tres meses, tres días en semana. La

peculiaridad de este centro fue clave para su elección. También, se utilizó esta técnica en dos institutos de Córdoba, los cuales se encuentran en un barrio periférico considerado “marginal”. El centro B, reúne a diferentes etapas educativas, desde la ESO hasta ciclos de grado superior; mientras que el centro C, se encuentra colindante al anterior pero solo recoge a alumnado de ESO. Se caracteriza por ser de primera acogida y por encontrarse matriculado alumnado estigmatizado, principalmente alumnado gitano. En ambos centros se realizó observación participante, un día a la semana, durante tres meses. La elección de estos se llevó a cabo por su fácil acceso ya que se conocía previamente a una profesora perteneciente al área de compensatoria. Esta técnica ha estado enfocada especialmente dentro del aula ATAL, aunque el día a día ha hecho estar rodeada de todos los agentes participativos. Este hecho ha permitido que se pueda registrar un gran número de entrevistas informales. La participación en estos centros ha sido de gran relevancia ya que se ha podido mostrar el transcurso diario de la escuela y contrastar realidades diferentes en cada uno de los centros.

Tras un acercamiento a la realidad se han realizado once entrevistas en profundidad a aquellos miembros pertenecientes al sistema escolar; es decir, a profesorado de diferentes áreas y niveles educativos, así como a los delegados de educación de las zonas donde se ha realizado el trabajo de campo. El objetivo principal ha sido conocer y profundizar sobre qué

entienden por diversidad, cómo creen que la escuela gestiona la diversidad y desde su ámbito cómo la están trabajando. Estas entrevistas han permitido conocer una misma realidad desde diferentes puntos de vista. Es importante destacar que hubiese sido interesante entrevistar de manera formal al resto del equipo directivo, tanto al resto de profesorado, alumnado, padres, AMPA... para poder aportar una visión holística de la situación estudiada.

En segundo lugar, se han recopilado y analizado políticas empleadas en torno a la gestión de la diversidad. Todo ello permitirá apreciar la realidad existente en torno al concepto de diversidad y su gestión dentro del sistema educativo. Este material recopilado ha sido analizado en su globalidad a través del análisis crítico del discurso, donde las relaciones sociales son analizadas a través del lenguaje utilizado (Pardo, 2011; Van Dijk, 1993).

3. RESULTADOS

Para poder conocer esta realidad y apreciar cómo es entendida la diversidad en dicho contexto, este apartado estará ordenado por una serie de temáticas que han surgido a través del trabajo de campo realizado. Los informantes, al cuestionarse por el término diversidad dentro del ámbito educativo, han desarrollado este concepto según el concepto de integración, posteriori, con el término variedad; que a su vez ha dado lugar a que se asocie con el

concepto de diferencia y, finalmente, a la estrecha relación que tiene dicho término con la educación compensatoria.

Nos encontramos ante un contexto, donde el concepto de diversidad ha tenido múltiples significados, al igual que se han reivindicado muchas tipologías de diversidades. A pesar del concepto tan amplio, según los registros de las observaciones y las entrevistas realizadas a los diferentes sujetos del ámbito escolar, todos los componentes entrevistados coinciden en que la escuela debe esforzarse para atender a la diversidad en el aula y poder “integrar” a todo a su alumnado, ya que es una institución esencial en cuanto a la inclusión de los jóvenes en la sociedad. Una de las profesoras entrevistadas lo señala en su discurso: “la atención a la diversidad es un principio fundamental que todo maestro debe aplicarse en su proceso de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado” (Profesora de primaria).

A través de las observaciones en el ámbito escolar, se observa la necesidad de pasar por medidas específicas, como las ATAL, para gestionar la diversidad que representa el alumnado que desconoce el idioma (Orden ATAL/7/2007). Se observa como se considera que el alumnado “diverso” es aquel que es el que tiene el problema de no adaptarse al sistema y por ello, es necesario gestionar dicha diversidad de forma concreta; no replanteándose el funcionamiento de la propia institución educativa.

Las medidas que observamos son meramente escasas, muy específicas y aisladas de la cotidianidad en el aula. Este hecho se aprecia en las medidas interculturales propuestas, donde a partir de sus actividades se fomenta los estereotipos sobre una población determinada (Olmos, Rubio y Contini, 2015). Ello se repite hacia todo aquel alumnado considerado diferente al mayoritario.

El tratamiento de la diversidad queda justificado con la legislación educativa instaurada en cada Comunidad Autónoma y, a su vez, a través de los Planes de Integración que se fomentan en cada escuela. Se llevan a cabo planes específicos, los cuales se enfocan en tipos de diversidades concretas; sin embargo, se pueden observar otros destinados al alumnado diverso, agrupando a todos ellos bajo una misma normativa para su integración (Orden de 25 de julio de 2008, la cual regula la atención a la diversidad del alumnado dentro del ámbito educativo).

A pesar de la instauración de dichas medidas, determinado profesorado recalca y asocia la diversidad con variedad. Aquel “de aulas compensatorias” destaca que cada alumnado tiene un proceso diferente en cuanto a su desarrollo educativo y que es necesario que se trabaje desde todos los ámbitos la diversidad que conforma cada alumnado. Estos docentes son conscientes de la problemática que envuelve la gestión de la diversidad dentro del ámbito educativo y se muestran críticos ante las medidas adoptadas. Coinciden en

que la escuela debe tener presente todas las realidades, el sistema educativo debe referenciar y hacer frente a todo el alumnado, ya que si ello no se realiza se sigue fomentando la instauración de un modelo normalizado frente al resto (Sánchez, Penna, Rosa; 2016), al igual que puede conducir a la catalogación y creación de prejuicios sobre el otro (Bravo-Torres, 2018a).

La educación compensatoria se centra en que el problema es del alumnado. Para ello, principalmente se basan en su nivel curricular, pero hay que tener presente que el actual currículo no está preparado para la diversidad que compone su alumnado, lo cual debería considerarse lo normal y no lo anormal como se lleva a cabo (Sánchez, Penna, Rosa; 2016). La escuela debe ser consciente de ello y acoger a todo el alumnado que lo componen ya que representan su propia diversidad. Para ello, debe partir de la redefinición del concepto de diversidad y a partir de ahí estructurar sus medidas en cuanto a la atención del alumnado porque como bien señala una de las profesoras:

En general, la escuela creo que aun no sabe bien cómo atender a la diversidad del alumnado, de echo creo que ni siquiera entienden el concepto de diversidad, ya que me encuentro con muchos maestros que en nada que un alumno se diferencia un poco de la media (ya no estoy hablando ni de necesidades específicas) ya se agobian y me encuentro con frases como “es que solo saca 5” “ es que tienes que sacártelo porque no entiende nose qué... Eso me hace ver que no saben trabajar con la diversidad del alumnado, porque ser maestro significa atender a todos. Lo que creo que de verdad seria atender a la diversidad sería utilizar metodologías distintas para cada alumno y eso no todos lo hacen (Profesora AL).

Ante este discurso, se observa como determinado profesorado se muestra crítico ante la postura que dictamina la institución educativa. Sin embargo, es

importante resaltar que no se puede generalizar en cuanto a la práctica de estos. Pero, si es destacable señalar cómo se ha observado que su discurso ha variado en función de la edad del su alumnado, al igual que la formación recibida (Permisán, 2008) y la experiencia trabajada.

Respecto a la edad, el delegado de Educación recalca que las actuaciones dependerán de ello, justificado por el desfase curricular que el alumnado pueda tener. La profesora de primaria no lleva a cabo diferenciaciones en cuanto al trato de la diversidad, trabaja de igual forma con su alumnado. Ella recalca que “la diversidad está dentro del aula, se trabajan con los más pequeños de diferente manera, pero con el objetivo de que todos en un futuro puedan sentirse integrados y alcanzar los objetivos que se propongan” (Profesora de infantil).

Nos encontramos con un profesorado “especializado” en trabajar con alumnado “diverso” ya que está asociado a determinadas características diferentes al resto. Para su gestión propone un tratamiento individualizado, basado en programas concretos y se muestran críticos ante el sistema educativo actual. Este discurso se observa en una de las profesoras de A.L. donde indica:

Me intereso por conocer a la persona que tengo delante: qué le gusta y qué le hace falta para conseguir la mayor autonomía posible. Busco los materiales que le pueden servir y facilitarle la realización de cualquier actividad igual que sus compañeros y compañeras, quizá los medios y el tiempo son distintos pero el fin es el mismo. Si la coordinación con el resto de los profesionales y familiares es posible. No todos

los profesionales y familiares están de acuerdo con esta metodología porque implica algo más de trabajo y dedicación. Se ven resultados positivos, pero nada que ver si esas mentiras bonitas escritas en BOJA fuesen verdades (Profesora AL).

El discurso presentado por el profesorado “no especializado” varía considerablemente respecto al presentado anteriormente por las compañeras. Coinciden en la necesidad de trabajar con la diversidad y el enriquecimiento que ello puede tener, pero desde un segundo plano. A continuación, explica el profesor de primaria su trabajo en relación con la diversidad:

Desde mi ámbito trabajo la diversidad desde varios aspectos.: En primer lugar, coordinación con profesorado especialista de (Pt/AL/orientador...) También la Coordinación con el equipo docente. En clase trabajando en grupo, distribución del alumnado ponerlos en el aula cerca del maestro o del alumno tutor, fichas de refuerzo/ampliación, tic... Es una respuesta breve. Me podía pasar hablando horas. No obstante, Lucía y Marta (profesoras de AL) son especialistas y te pueden aconsejar mucho más sobre leyes. Aunque ellas luego se tienen que coordinar conmigo (con el tutor) que es el que básicamente pasa las horas con el alumno (Profesor de Primaria)

Se puede observar como se realiza una clara diferencia entre profesorado “especialista” de la diversidad dentro de la escuela, los cuales se forman para ello y deben tener contacto con el resto de profesorado. Al igual que indican que el alumnado debe encontrarse con este profesorado en aulas diferentes al resto, aunque la mayoría del tiempo lo pasen con sus compañeros. Este hecho da lugar a que la diversidad se asocie con la diferencia, dando lugar a una exclusión social y educativa; fomentando así el *apartheid* educativo y presentándose esta situación como un hecho normalizado y silenciado frente

al resto de la sociedad (Hernández, 2013). Ello conlleva a que la escuela favorezca la supremacía de un modo cultural en cuanto a la gestión de la diversidad (Sánchez, Penna, Rosa; 2016).

4. DISCUSIÓN

En este ámbito el objetivo principal es obtener éxito educativo; seguir los patrones instaurados por el ámbito escolar y ser un alumnado que no se desvíe de la norma establecida. Por tanto, todo aquel alumnado que no cumpla dicha norma es aquel que es considerado diverso y por ello, debe permanecer en una educación compensatoria; que basa sus medidas en la segregación y construcción de diferencias. Esta norma se aprecia en el currículo establecido y es defendida en la normativa (Orden de 25 de julio de 2008), donde se deja explícito que el alumnado diverso es aquel:

- a) Alumnado con necesidades educativas especiales.
- b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo.
- c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.
- d) Alumnado con necesidades de compensación educativa.
- e) Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Se propone instaurar una educación compensatoria que trabaje con este alumnado que no se encuentra en igualdad de condiciones. Como se ha observado en el trabajo de campo, este alumnado “diverso” son los

considerados otros y por ello, en algunos casos se encuentran en una misma aula, aunque sus asignaturas fueran diferentes e independientemente de sus “diversidades”. El profesorado que trabaja con este alumnado son los que se muestran más críticos ante la gestión presentada en el actual sistema educativo y reivindica la necesidad de tener presente a todo el alumnado. Por tanto, la escuela señala que está a favor de la diversidad y recalca su enriquecimiento; sin embargo, su gestión se basa en términos de diferencia, creando desigualdades entre el propio alumnado ya que se reitera la necesidad de profesorado especialista para una enseñanza concreta que, además, por lo general, se realiza fuera del aula. Hay que ser conscientes del importante papel que desempeña el sistema educativo y de la justificación de sus medidas educativas tomadas (Martín, 2014). La escuela es el reflejo de la sociedad, donde además se organiza y se justifican las diferentes establecidas.

5. CONCLUSIONES

La diversidad es una condición que caracteriza a todas las sociedades. Por tanto, todas las personas somos diversas en si mismas y desarrollamos procesos de la gestión de la diversidad (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). Sin embargo, en la práctica dicho término hace alusión a la construcción de la diferencia, fomentando la categorización de que aquellos que no siguen la norma predominante en los discursos del poder. La escuela se encarga de llevar a cabo un proceso de normalización (Foucault, 2012 y Vandewalle,

2010). Todo aquel o aquella que tenga características diferentes a las establecidas por la mayoría del grupo, representa esa diversidad que estamos aquí nombrando; la cual contribuye a los procesos de otredad. Ello es justificado y reforzado a partir del lenguaje utilizado (De Lucas, 2009 y García Castaño, Granados, Pulido, 1999) y del sistema categórico y binario que gira en torno a la diversidad para la instauración de un orden social (García Borrego, 2005). Así pues, se necesita una sociedad donde la diferencia sea considerada un mecanismo para fomentar la autonomía y combatir las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (Barton, 2009).

En el ámbito escolar dicho término sigue esta lógica. En la actualidad, nos encontramos como se ha pasado de la idea de favorecer el monoculturalismo a pasar a comprender el enriquecimiento de la diversidad y la heterogeneidad (De Lucas, 2009). Sin embargo, se sigue basando en lógicas de uniformidad, donde predomina los cánones dictados de normalización hacia su alumnado (Feito, 2009).

Hay que tener presente que la escuela aparece como primera institución disciplinaria (Vandewalle, 2010), donde se incentiva un orden determinado; por ello, ha sido necesario replantearse y criticar cómo se entiende y gestiona la diversidad en dicho contexto ya que su funcionamiento está contribuyendo a la segregación, y fomentan la construcción de la diferencia hacia esos grupos que consideran diversos. Para ello, implantan una educación

compensatoria donde impulsan medidas concretas dirigidas hacia un alumnado especializado y una práctica diferente al resto.

El significado del término diversidad dentro del ámbito educativo va siendo definido desde la formación del profesorado, donde se entiende que solo un grupo de alumnado es diverso y por ello, deben formar a especialistas en ello. Esto no quiere decir que no sea necesaria la intervención de estos profesionales, sino que todo el profesorado debe formarse entendiendo qué es la diversidad y cómo puede gestionarse con el fin de enriquecer a todo su alumnado.

Así pues, hay que resaltar que la escuela si atiende a la diversidad, pero de forma muy particular ya que construye a aquellos sujetos que se salen de la norma como alumnado diverso y, por ende, diferentes. Por tanto, no podemos hablar de que en el sistema educativo se lleve a cabo una educación inclusiva, ni de que se tenga en cuenta el enriquecimiento que produce la diversidad ya que la diversidad es censurada e invisibilidad. Este hecho fomenta la segregación y el asimilacionismo; al igual que promueve estos mecanismos al resto de la sociedad. Por tanto, es necesario replantearse dicho sistema.

REFERENCIAS

- Arnau-Ripolles, S. (2009). En torno a la diversidad: Dimensiones ético-políticas para una cultura de paz. En: Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de educación*, 349.
- Baumann, G. (2010). Gramáticas de Identidad/Alteridad: un enfoque Estructural. En Cruces, F. y Pérez, B. (coords.). *Textos de antropología contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 95-142.
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004). *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Bravo-Torres, C.C. (2018^a). ¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 5, 27-41.
- Bravo-Torres, C.C. (2018B). Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen”. *La Gaceta de antropología*, 34(1).
- Calderón, R. (2012). ¿Cuándo se habla de diversidad de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Castilla, J. (2017). *Las ATAL: Una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”* (Tesis doctoral, Universidad de Granada).

- De Lucas (2009). Diversidad, pluralismo y multiculturalidad. En Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Feito, R. (2009). La gestión de la diversidad en el sistema educativo. En Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo Libreo.
- García Borrego, I. (2005). La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En M. Hernández, y A. Pedreño. (Coord.). *La condición inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- García, F.J. Y Granados, A. (1999). *Reflexiones en diferentes ámbitos de construcción de la diferencia. Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño J, F; Rubio, M. Y Echevarría, J. (2018). Las trampas de la diversidad sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81–102.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 8, 5-11.
- Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69, 113-131.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1).
- Orden ATAL/7/2007 (14 de febrero de 2007). BOJA nº3. Sevilla: Consejería de Educación.

- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22-08-2008).
- Pardo Abril, N. (2011). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Olmos, A., Rubio, M. y Contini, P. (2015). Las políticas culturales y el concepto de cultura. Etnografía de un evento festivo intercultural. *Antropología experimental*, 15.
- Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de pedagogía*, 119-136.
- Sánchez, M.; Penna, M.; Rosa, B. (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Las Cataratas.
- Vandewalle, B. (2010). “La escuela y los niños “anormales”. El análisis de Michel Foucault”. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (57). Traducción de Alejandro Rendón Valencia.
- Van Dijk, T (1993). *Elite Discourse and racism*. California: Nwebury Park.
- Vargaz, Paredes, Chacón (2012). *Historia de la Educación Especial*. Venezuela: Universidad Pedagógica experimental Libertador.

VI.3 TEXTO 3

Bravo-Torres, C.C. (Aceptado). The establishment of educational measures to promote intercultural communication schools in Andalusia (region in southern Spain) *STUDIA SOCIOLOGICA. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensi*.

Este artículo ha sido aceptado en el monográfico: “Komunikacja międzykulturowa poprzez czas, przestrzeń i kulturę” de la revista *Studia Sociologica. Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensi* y se está a la espera de su publicación. Este monográfico estudia la comunicación intercultural en diferentes espacios y culturas. Ello ha dado lugar a que este texto sea clave en su inclusión. La revista *Studia Sociologica* es una revista internacional que abarca trabajos de investigación de diversas instituciones y disciplinas. Sus escritos son presentados en polaco e inglés, y cubre temáticas sociales, económicas y políticas de la Unión Europea. Esta revista está indexada en: Central and Eastern European Online Library (CEEOL), CEJSH. Según Index Copernicus Internacional su ICV es de 65,56 en 2019

This research studies the role of Temporary Language Adaptation Classrooms (ATAL) at the present time. This policy aims to promote intercultural communication for students of Primary and Secondary school. The objective of this investigation is, from the indicated policy measure, to analyze what is meant by intercultural communication, since it is one of the main objectives of this educational policy, and to reflect on the importance of this type of resources for society. For this, an ethnography has been carried out that has allowed us to conclude that we are facing resources where the importance of linguistic knowledge of the place prevails, that essentialize the concept of culture and the practice of this educational measure can contribute to the segregation of immigrant students.

1. INTRODUCTION

Intercultural communication plays an important role in the society in which we find ourselves (Carbaugh, 2009). Globalization has resulted in people

from different backgrounds and customs having continuous contact and a need to communicate with each other. However, the measures that are carried out to favor such communication are not always the most appropriate and may have an inverse effect to that desired (Bravo-Torres 2018^a). Therefore, in this work we will study a specific educational measure carried out in the south of Spain and in primary and second school (2014-2017). This is to teach the language spoken in the school and favor the intercultural communication of the members of the educational system. That is, in this article we will answer the questions: what measures are being carried out, what influence on pupils it has and how the concept of culture (García, Pulido y Montes, 1999; Agrela y Gil, 2005) and interculturality (Carbaugh, 2009; García Castaño, Olmos, 2012 y Rizo, 2013) is understood in a space where people from different backgrounds continually interact.

We must start from the fact that in Spain in the last three decades the number of population of foreign nationality has increased remarkably. In 1990, the immigrant population in Spain represented 2.11% of the total population; However, during the following ten years the number grew exponentially, being 13.46% in 2010. Due to the 2008 economic crisis, this proportion decreased to, 12.96% in 2019. Despite this, an alarmist discourse is reflected in the media in which the massive arrival of immigrants in irregular

administrative situations has spread⁵⁴. This has led to the production of different discourses cataloging and representing the otherness that these people present through country of origin, culture and skin color. This fact is observed daily in the educational system (Agrela and Gil, 2020). The diversity presented by students from other countries has produced great tension within schools since there was insufficient knowledge or resources to manage this cultural diversity (Franzé, 2001; Bravo, 2018). For this reason, the Spanish school institutions have encouraged the creation of various instruments in order to create a social order (Bourdieu and Passeron, 1979) and to promote the integration of these young people, highlighting the importance of intercultural communication⁵⁵. These measures aim to teach the vehicular language of the school and have been imposed in all regions of Spain. This research has focused on the ATAL (Temporary Classrooms for Language Adaptation), which are being carried out in Andalusia, in southern Spain. This region has been chosen mainly by due to three issues: for the accessibility of fieldwork in this context, because it is the most populated by

⁵⁴ Data obtained from the National Statistics Institute (INE)

⁵⁵ It should be noted that although all Autonomous Communities have this type of classroom, education and integration of the population of foreign nationality at the place of arrival depends on each autonomous community of country

immigrants autonomous community in Spain⁵⁶ (this presents 17.89% of the total population) and because it has the highest volume of students of foreign nationality in its educational centers. This peculiar situation has led to the selection of this context in this work to question what repercussions these educational measures have on otherness processes (Bravo- Torres, 2018ab).

For an approximation and better understanding of the subject of study, it is necessary to highlight that we are within a specific context, the school system, where hierarchical social relations between different groups predominate (Estévez, Martínez, Jiménez 2009). Therefore, we must keep in mind the conflict that can be generated between the groups through the contact of individuals with different cultural, phenotypic or social characteristics⁵⁷.

The main objective of this research is to analyze what is meant by intercultural communication in the new devices carried out in Andalusia for learning Spanish, the so-called ATAL, and what influence does this have on the integration at social level. This research will be focused on the analysis of

⁵⁶ For a better understanding, in the contextualization of work section the administrative political division of Spain will be explained, the sociodemographic contexts of work, the predominant educational system and the educational competences of each of the regions will be described.

⁵⁷ "The old discriminating and reproductive school of sex and class differences also discriminates now (always did) those who belong to cultural groups other than the dominant and hegemonic in it and both discriminations, logically, walk together" (García Castaño y Montes 1999, p. 48). Translated by: C. Clara Bravo).

the practices, as well as the speeches used by the social agents that are within the educational system. For this, a qualitative methodology has been used, characterized by ethnography. For a better understanding, this article will follow the different sections. It will start from the contextualization of the study, developing its methodology, its characteristics and explaining the key concepts of this research. A posteriori, emphasis will be placed on the development of the regulations studied and on how intercultural education is understood in educational context. And, finally, the influence on these devices will be highlighted, as well as some reflections of the work done. It should be noted that it will be carried out from a critical and analytical perspective, highlighting the relevant consequences that these measures may have. These themes have already been studied in a general way from an anthropological perspective over time (Carbaugh, 2009; García-Castaño y Olmos, 2012; Dietz, 2012...), but this work can allow us to approach a reality so complex and dynamic that it is lived in two different contexts within the Andalusian community. All this with the aim of contrasting, in the future, the results produced in other geographical contexts with similar characteristics.

2. CONTEXTUALIZATION OF THE RESEARCH

In order to understand the research carried out, it is necessary to contextualize the geographical spaces that frame the work done. This

research is contextualized in Spain, a country that is located in southern Europe, characterized by moving from being an country of emigration, to also receiving country. This country serves as a gateway to Europe for large numbers of migrants. In recent years we find an increase in immigrant population that arrives in Spain. This increase began in 2002 until 2008, however, from the economic crisis produced in 2008, the number of population decreased to 2013, producing a large increase in recent years.

Despite observing the variations found in the, it should be noted that not all people who arrive irregularly to Spain are registered and besides, others people use the country as a gateway to move to another European country. This aspect is clearly reflected in Andalusia, the Spanish region where the fieldwork of this research has been carried out.

It should be noted that Spain is a state where the parliamentary monarchy predominates. Its territorial organization is made up of seventeen Autonomous Communities, including Andalusia, and two Autonomous Cities. The Autonomous Communities are administrative territorial entities of the Spanish State. They have their own government and their own Parliament to decide on certain areas, such as health, education, among others.

In relation to the educational field, we find different legislative powers. At the state level, the Ministry of Education and Vocational Training is

established, mainly responsible for the general organization of the educational system in Spain, this body is chaired by the Minister of Education. At the regional level, we find ourselves before the Autonomous Communities' Education Councils, which assume the regulations imposed by the State and propose measures and plans for the integration of students. Here the Minister of Education presides. At the provincial level, we find the Delegation of Education. Each of the cities of the Autonomous Communities presents an education delegate who supervises the actions in this context, transfers the regulations set forth at the autonomous level and supports / guides the educational programs established⁵⁸.

For a better understanding of this context, it is necessary to develop the structure of the educational system in Spain, regarding non-university education, which is compulsory for students aged six to sixteen.

This structure is shared by all the Autonomous Communities. Each of them has different social characteristics, but similar problems, such as the integration of students of foreign nationality within the educational field. In this research we have focused on Andalusia.

⁵⁸ More detailed information can be found at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-79_en

IMAGE 2* Structure of the Spanish educational system.

Preschool	3 to 6 years
Primary Education	6 to 12 years
ESO (Secondary Education)	12 to 16 years
Bachelor	16 to 18 years
FPB. Basic Vocational Training Act.	15 to 17 years
Secondary vocational schools	It is necessary to have passed the ESO or the entrance exam
Higher level professional training.	It is necessary to have passed the bachelor or the entrance exam

Resource: elaborated by autor based on “LOMCE” (organic law for educational improvement)

This Autonomous Community is a region of eight cities that is located in the south of Spain. As previously mentioned, it is the most populated with 8,414,240 people. The average age of its population is old and in terms of socioeconomic aspects, it should be noted that this Community is at a disadvantage compared to the rest of Spanish communities⁵⁹. Likewise, the average Andalusian population has a lower educational level than the rest of Spain. Regarding their productive structure, they have a high weight, jobs with low qualifications, predominating the activities of commerce, transport and hospitality.

In relation to the migratory phenomenon, we find that from the economic crisis that occurred in 2008, there was a decrease in the number of

⁵⁹ According to the INE Living Conditions Survey, the average income per household in Andalusia was 15% lower than the rest of the Spanish average.

immigrants arriving to Andalusia. However, the outlook has changed markedly, as the number has increased since 2013. Despite the fact that in recent years we have found a large increase in the arrival of the migrant population, the number of registered voters has decreased considerably, this may be due to the fact that a large number of people use this region as an entrance to Europe and not to stay in it.

The geographical area where it is located allows it to be a gateway to Europe as it borders and has a great proximity to the African continent. Therefore, since its entry into the European Union, the migratory phenomenon has been legislated (Conejero 2012). In this autonomous community is 14% of immigrants living in Spain. Andalusia with Catalonia (20%), Madrid (16%) and the Valencian Community (14%) are the regions where the largest foreign population is concentrated (Report, immigration in Spain: effects and opportunities 2019). Depending on the city of Andalusia, we find different types of migration, although the predominant nationality are people from Morocco who have arrived in Spain to improve their quality of life (Report, immigration in Spain: effects and opportunities 2019). Most of these people are of childbearing age, predominantly the male sex with an age between 23 and 47 years (Gualda 2012). So it has increased the presence of students of foreign nationality in Andalusian schools. This fact has resulted in the Andalusian government regularizing certain actions around this student to

favor their integration into the classroom and society. There are three comprehensive political plans with proposals for immigration but it is not until the second of them when the important role of both the school and the learning of the vehicle language of the school for the integration of students into society is highlighted. Therefore, they highlight the necessary creation of the ATAL.

The ATAL were recognized for the first time in the Plan for the Educational Attention of Immigrant Students (2001) but will not be implemented throughout Andalusia until 2007 (Fernández- Echeverría. Kressova y García-Castaño 2011), where it is organized and coordinated by the Provincial Delegations of the Ministry of Education of the government of Andalusia, based on the different measures propagated by the Andalusian Plan for Immigrant Education (PAEI) (Castilla Segura 2017; García Castaño y Olmos 2012). This measure is presented in the regulations as an intercultural measure that aims to teach Spanish to “facilitate the integration of immigrant students”.

It is observed how teachers have to prioritize language learning, although as we have seen in practice and teachers have pointed out, they do not always have the necessary resources and must turn to students to establish communication.

Language is a great impediment because there is no fluid communication, we cannot understand each other and we also do not have enough resources to do so. Sometimes we have other young people, translators ... (Teacher ATAL)

However, it is also observed how these professionals, while teaching the language, should develop the measures they deem appropriate to facilitate their integration and schooling; as well as favoring the cultural aspects of the country of origin. Regarding this, in the regulations there is a specific article to promote the culture of origin. The objectives indicated in the ATAL regulations are very general and mainly focuses on indicating that the enrichment of diversity should be favored, without indicating how it should be done, as well as encouraging participation and promoting communication between the agents of the system educational.

It is necessary to keep in mind that these are classes intended for students of foreign nationality who do not know the vehicle language of the school, in this case the Spanish. Its main function is to teach the language as soon as possible to facilitate its integration, without losing its culture of origin and, therefore, favouring the communication and contact of different cultures. That is, intercultural communication plays an important role in terms of the purpose of this educational measure. There are many definitions that can be given of this concept, in this paper it is understood as

‘any communicative situation where at least two people interact with different cultural-geographical matrices. Other definitions broaden the notion of interculturality and consider reasons for distinction that transcend the geographical and include

dimensions such as social class, age, gender, ideology and sexual preference. In any case, the key to intercultural communication is the interaction with the different, with what is objective and, above all, subjectively, is perceived as different` (Rizo 2013, p. 26. Translated by author).

From ATAL it is indicated that it is sought to favour the intercultural communication between students of different nationalities, here we will question how this communication is carried out, what purpose these measures are having and what their influence at the social level. To answer these questions, a qualitative and interpretive methodology has been carried out, characterized mainly by ethnographic techniques.

3. METHODOLOGICAL PROCESS

This research is part of the doctoral thesis that is ongoing and the participation in a larger research project carried out at the University of Granada⁶⁰. This research has been carried out from 2014 to 2019, During the first three years (2014-2017) field work has been carried out in two educational centers with different characteristics from two Andalusian provinces, in Granada and Córdoba

- Córdoba: it is an institute where students are found who contemplate ages from 13 to 18 years. In addition, there are middle and higher educational

⁶⁰ Despite the fact that the research is more extensive, in this article we will only focus only on the techniques and analysis of the specific objectives set out in this part of the global study.

cycles that allow students to professionalize. The majority of its students are of Spanish nationality. The predominant nationalities of young people of foreign nationality are Senegalese, Romanian and Ivory Coast. There are a large number of unaccompanied foreign minors since despite being far from the centre, they always have a free place because of the stigmas that revolve around it. This same fact occurs in the institute studied in Granada.

- Granada: This centre includes students between 13 and 18 years, although only Compulsory Secondary Education (ESO) is found. It has a high rate of students with foreign nationality enrolled (about 50% of the total). Despite having another centre besides, which have few numbers of students with foreign nationality. There is a clear school ghettoization (García Castaño and Olmos 2012) since in the studied institute it does not exceed one hundred young people enrolled, therefore, it is considered the first reception for students of foreign nationality who are in Granada without family accompaniment. Although the number of young people enrolled have varied significantly during the academic year, the predominant nationalities of the students are Spanish, Moroccan, Senegalese and Romanian.

Despite the contextual contrast existing in the different centres, we have not forgotten that they are different situations and that through this work we do

not seek to obtain generalizations, but to understand the mechanism of ATAL and how intercultural communication is carried out within these classrooms.

Participation in these two centres has been based mainly on the ease found in terms of access to them. In both centres, I stayed different periods. In the centre with the highest proportion of population of foreign nationality I conducted participant observation for three months, three days a week; while in the centre with opposite characteristics, I attended its ATAL classroom for two months, an only day in week. From this technique I could appreciate the operation of the school in terms of cultural diversity management, as well as the practice of ATAL. This participation in the centres studied has been of great relevance since I have been able to show the daily course of the school and contrast different realities in each of the centres and teachers that compose it. My role in them has been mainly participatory, exercising a similar figure to the teaching staff, although not hiding at any time my role as a researcher. Therefore, I have not been a strange entity within the school, which has allowed me to more clearly appreciate the practices and speeches carried out by the agents involved. The data produced has been collected from field notes, which have subsequently been reflected in the field diary for subsequent analysis.

After approaching reality through the investigations already carried out and the field observation carried out; I set out to conduct different formal interviews with those belonging to the school system, especially teachers, education delegates from the two Andalusian provinces where field work has been carried out and politicians in charge of education. These interviews have been in depth and more specifically have been realized to the director of the centre of Granada, which has shown the operation of that school and the ATAL. These aspects have also been developed by the teaching staff of the ATAL of both centres, which have also shown the intercultural activities carried out. The two education delegates from Córdoba and Granada, and political representatives of the different political parties have been interviewed, with the aim of contemplating what is proposed from the political sphere regarding the management of cultural diversity. In addition, there has been a discussion group with five ordinary teachers from the centre of Granada and thirteen discussion groups with ATAL teachers, political representatives and researchers from the different Andalusian provinces. This last technique has been interesting since it has been discussed about the same fact, the operation of the ATAL, from different perspectives⁶¹. More

⁶¹ It is important to highlight that it would have been interesting to formally interview the rest of the management team, both the rest of the teaching staff, students, parents, AMPA ... in order to fully appreciate the situation studied, I hope in the future to be able to do it.

specifically, the following table shows the techniques used to address the objectives set out in this research:

IMAGE 5*

Participant Observation (2 contexts)	Interviews formals (5 interviews)	Focus group (14)
High school in Granada	Director of the Granada High School	Ordinary teaching staff in the high school of Granada (1)
High school in Córdoba	ATAL teacher of Cordoba	Teaching staff, researchers and education Delegates in Granada, Cádiz, and Huelva (13)
	ATAL teacher of Granada	
	Granada Education Delegate	
	Córdoba Education Delegate	

Resource: elaborated by autor

All the information produced has been transcribed and analysed according to the categories that the actors involved have developed; mainly they have been intercultural communication, culture, country of origin, language, among others. From the analysis performed, the following results have been appreciated.

4. ATAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

There are a large number of authors and politicians who emphasize that knowledge of the language of the school is a key aspect for student success within the school and in society, so we find political measures such as ATAL in Andalusia, the Classrooms of Liaison in Madrid, among others. However,

this research emphasizes the importance that in addition to language there are many other factors that also influence student communication and integration. The knowledge of the language as such not only gives rise to a fluid communication between the students, we have to take into account the different cultural factors that exist in order to establish an intercultural communication that favors the relations between the students. The regulations of the Temporary Adaptation Classrooms take this aspect into account. The education delegate of Granada expressed it as follows:

That is a fundamental resource, if there are no ways to communicate with students, it would be impossible to establish a communication that allows us a minimum of transmission, we are no longer talking about knowledge but any basic norm of behavior between you and me. Therefore, operation is necessary and very important. But it is working well, the knowledge, the work they do is surprising sometimes (Delegate of Granada)

However, their practice is not strictly regulated, and the results obtained are not always the most suitable for successful communication with the rest of the students.

Through the field work carried out, it is observed how teachers do not know the activities they have to carry out, they improvise and each one carries out different activities to promote the cultural aspects of origin. As it has been recorded in the field diary, in the case of Granada, it is observed how the ATAL professor in the exercises to teach Spanish uses characteristic names of the student's country. It is also observed how in the other institute they

perform theatres where “the culture of a specific country” or intercultural weeks where each student brings the typical dish of the country of origin is developed. The educational agents do not know how they should act and consider that from these activities they will allow greater contact between the students. With these actions the different backgrounds of each student have been better known, but the expected result is not always obtained (Benito y González 2011). Based on these measures, cultural aspects are encouraged as if they were only central in a specific country; that is to say, the maintenance of different cultures is favoured, as if we were facing isolated and different cultures from the one prevailing in Spain. This fact has great consequences in the identifications of each of the subjects (Berger y Luckmann, 2003; Brubaker and Cooper, 2001). As we will see below, working from the difference can lead to a successful communication between students from different backgrounds, not giving rise to the expected intercultural communication.

It is necessary keep in mind that we are not faced with static cultures, but cultural aspects that can be both different and similar to those shared by the majority. Therefore, we must promote contact, communication, keep in mind the differences, but work based on the similarities that students share. This fact is indicated by the education delegate of Granada:

I was working in Albuñol and there we had a project called "Between cultures" and with this project we even had a relationship with the Moroccan government and what we did there is to be as ambassadors of our culture in Morocco ... but also make that vision to file differences. That we have to get people to be people by themselves. And therefore, that this introduction within society, maintaining its identity can be integrated into our system and we can have a coexistence. That is fundamental and is achieved based on that education, that education in value and in accepting others, not seeing those differences as they were insurmountable differences, other types of differences; but in that sense, that normality that has to be, regardless of where one person was born and that is the same as the other. That is basically the performance as we are directing it depending on your situation (delegate of Granada)

Despite this, we see how the practice differs from reality, teachers are facing a large number of students, without resources or preparation to act against the cultural diversity that make up the classrooms. As it appears in the regulations, 'The program of the Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation is intended for immigrant students with a lack of knowledge of Spanish as a vehicular language as of the Second Cycle of Primary Education and until the end of Compulsory Secondary Education' (Regulation ATAL, traduced by author). That is, students who do not know Spanish, who is between seven and sixteen years old and are studying in the compulsory educational stages. However, the reality is different. From previous studies (Benito y Gonzalez, 2011; Castilla, 2011; 2017), we find how ATAL have even been carried out in preschool (three to seven years) and in high school (sixteen to eighteen years)⁶². As it has been reflected in the field work,

⁶² These stages include these ages, unless students have repeated a school year.

teachers indicate that in order for this measure to be established, a certain number of students must attend, so they are flexible in terms of the age of the students and the duration of assistance to this measure educational.

In addition, it is noteworthy that this measure is only imposed in Spanish public centres. Therefore, a high number of foreign children who do not need this political attention to develop their schooling are excluded, such as those who go to private schools' (Fernández y Castilla 2013, p. 341. Translated by author). This fact is observed in the centre studied, where the students of foreign nationality are concentrated in the public institute that has this resource, the number of these young people being scarce in the adjacent center⁶³ and giving rise to stigmatizing the public institute being considered that she has a low academic level due to the number of "immigrant" students enrolled (Director of centre), although it is not true. This stigmatization is also carried out from this politics. Depending on the characteristics of your students will be more or less valued. In the field work the students had a low purchasing power and belonged to stigmatized nationalities, this resulted in, as it has been well reflected in the field diary, these classrooms were considered as "the classes of fools" (Field diary).

⁶³ A concerted school is one that has a private administration but is economically subsidized by the state.

The location of these classrooms indicates that they must be carried out within the school and in the classroom together with the rest of their classmates, only exceptionally they will be attended in a different classroom. However, it is observed that the practice is very different from the established norm, since the majority of students of foreign nationality who do not know the language meet in a separate classroom so that the ATAL teacher can teach it correctly. This is because there are not enough financial resources or teachers to cover all the needs of students. In the centre studied, teachers have two classrooms with students of different ages and levels to teach Spanish as quickly as possible. This produces a segregation, by cultural aspects, among the students of the center, an ignorance of these by the rest of educational agents and a place of welcome for foreign students who do not know the language. Thus,

These devices are identified by the rest of the students and teachers as “the class of immigrants” and that even, many times, due to the low mobility of the students, this classroom initially thought of as passing, becomes the reference for large part of them (Rubio 2013, p. 256. Translated by author)

According to the regulations of the ATAL, it indicates that the duration outside the classroom must be a maximum of ten hours in primary school and fifteen in the ESO, just as only one course can be attended and in an exceptional way two. The exceptionalities are:

Disease that has resulted in continued absences to class. Truancy for various reasons. Little or no schooling in their country of origin. Enrolment in the centre throughout

the second or third quarter of the previous year (ATAL regulation, Translated by author)

However, through the field work it is observed how exceptionality is the norm. This is related to the logistics and the determined space of the centre. That is, depending on the number of ATAL students, certain young people may spend more than two years in these classrooms to learn Spanish and their teaching will take place, in most cases, in a classroom different from the rest of the young people and not in the ordinary classroom as indicated by the regulations. An ATAL professor with many years of experience explains it to us when we ask him about the time the students stay in the classrooms:

Interviewer: Have you had a student who has spent more than two years in the ATAL classroom?

Professor ATAL: YES, because in some cases it has been due to the fact that there may not have been many students that year, that could have been a circumstance and then, of course, you will not be arms crossed, it will help you it can. In fact, in other circumstances, it has been because they are quite disadvantaged students; Maybe Chinese students, in some cases Senegalese or Moroccans with a greater degree of total demotivation or, well, it's like giving you more opportunities to see if it goes ahead clear; Then, while they come and are here, hey, if you can continue to attend them, then magnificent. Another thing when you feel overwhelmed already by students who come to you, then let's say that the most advanced can be integrated but if not, I knew maybe not a student out there (Teaching staff ATAL, Granada)

From this speech of the professor of ATAL, we can appreciate how the permanence of the students depends on the teaching staff, the centre and the context of the moment. However, it should be noted that, in certain cities, such as Almería, there are more and more centres that establish this measure

within the normalized classroom with the rest of the classmates, since they have a high number of students belonging to the ATAL enrolled and they have the necessary resources. Thus, the teaching staff that teaches ATAL can be fixed (only taught in one educational centre) or itinerant (attend more than two centres). As we have seen, they are mostly itinerant, in the case of Granada, a graduate in biology, she works in three centres and the teacher of ATAL, teacher of hearing and language, works in even more than five educational centres and in hospital classrooms. Teacher training can be diverse, depending on the city, the criteria may be different to access this position. Once in the position, teachers do different courses to perfect their work in that area although the resources offered are scarce.

Most have therapeutic pedagogy or hearing and language. However, since not only since I have been here, they have been forming for a long time, it is a continuous formation. They are the first interested parties and they always ask us when there will be congresses, conferences... they are always in constant training (education delegate, Córdoba).

In order for students to attend ATAL, the tutor in their class is responsible for evaluating and indicating that young people should attend these Spanish classrooms or not; while Professor ATAL is the one who assigns one level or another.

The teaching staff in charge of tutoring, with assistance of the guidance professionals, you must perform an exploration initial in order to know the level of competence linguistics of immigrant students enrolled in the Centre (ATAL regulations, translated by author)

The training is carried out by the ATAL teacher; however, the rest of the professor does not know this student. In the context studied, as one of the professors of the center of Granada indicated to us, the teachers are without any preparation or sufficient devices to attend to this new student. Therefore, the ATAL professor indicates that the fastest and most efficient for the rest of the teaching team is to take these young people to classes isolated from the standardized classrooms with a teacher supposedly trained to handle such diversity, since they are not prepared for this “new” diversity they represent. That is to say,

Teachers are overwhelmed by the complexity that, almost suddenly and with little time to respond, immigration has introduced into their classrooms, baffled by the diversity of clothing, customs, languages and ethics whose existence is largely unknown and confusing in the analysis of a phenomenon that they know they need to rethink educational objectives and methodologies (Del Valle and Usategui 2007, p.6. Translated by author)

The isolation of students who do not know the language in a different classroom leads to teachers being influenced by established social prejudices, influencing the other components of the education system (Martin 2014). An example of this is observed when the ATAL classrooms are classified in the discourse of the population as "compensatory"⁶⁴ classrooms, with negative

⁶⁴ ‘Intercultural education should not be by definition "compensatory education", we think that we would have to differentiate one and another conception, although at certain times they go hand in hand’ (Olmos 2009, p. 8. Translated by auhtor).

connotations since there is population of certain nationalities and teach different subjects, in addition to the language (objective for which it has been developed this policy measures). So,

You can not deny the "goodwill" and commitment of certain administrations, schools and teachers ... but this can not hide the existence of certain efforts, certain policies, actions and ways of categorizing that, in short, are perpetuating the situation of inequality social between natives and immigrants, just because they are (Olmo 2009, p. 11. Translated by author).

The prejudices are intensified when said policy is found within the area of compensatory education, having to manage any kind of diversity that goes beyond the normality established by the school (Hernández, 2013; Foulcault, 2014). An example of this is found with the ATAL teacher of the field work carried out in Córdoba, which worked in schools, institutes and teaching students admitted to the hospital. The education delegate of Córdoba justifies this fact by belonging the ATAL to the area of compensatory education. But “find great controversies and differences put into practice in terms of one center or another. As it indicates ‘with respect to the material used in the classrooms there is no unified material and, sometimes it is the teachers themselves who manufacture it and photocopy’ (Castilla 2011, p. 236. Translated by author). This lack of consensus means that there is no agreement established for all ATAL to carry out the same practices.

In addition, in practice it is not clear enough who should participate or not in this kind of policy, such as the involvement to a greater or lesser extent of the management team, ordinary faculty and ATAL faculty. This shows us, as Fernández Echevarría, Kressova y García-Castaño (2011) points out, that we are faced with a variety of rules that give rise to scarce and imprecise information on how to carry out this device in the long term. Mainly, this is due to the confusion that initially existed between the integration of the students, the available resources, the assigned professors and the spaces determined to carry out these objectives. All this implies a lower efficiency of the device, thus producing a large number of problems that revolve around the components of the education system. This fact may be mainly due to the lack of experience on the part of the Spanish population regarding immigration and the perception of this new student body regarding the native student body. That is to say, through the creation of these devices 'the new arrival of schoolchildren is perceived as another problem of the school and as such specific and concrete measures are applied, without entering to rethink the school itself' (García 2011, p.461. Translated by author). Therefore, it is important to be aware of the important role of the school and the practices we carry out that may not produce the expected intercultural communication.

Finally, it is necessary to highlight the importance of said mechanisms in the identification of the students who attend these classes and what is the opinion about it. In the case study carried out, they have indicated that intercultural communication has been favoured, although they really would have liked to always be with the rest of their classmates. Therefore, we must be aware of how the concept of culture and intercultural communication is understood through these educational policies that do not allow (Bravo-Torres, 2018a).

5. FINAL REFLECTIONS

In order to respond to how intercultural communication is understood through educational measures that promote the “integration” of students, such as ATAL, it is necessary to start from the fact that this educational measure, despite having the objective of teaching the vehicular language of the school, is understood by the educational institutional as a compensatory measure. From a culturalist perspective, it is assumed that it is the students themselves who lack the necessary knowledge to be able to follow the operation of the ordinary class and, therefore, are forced to attend this type of special classrooms.

Children of immigrant origin are conceived as bearers of a culture attributed to ethnicity, makes them visible as the main actors of educational difficulties resulting in ethnic composition becoming a new and powerful indicator of academic quality

and of the social climate of the educational centers (García- Castaño, Gómez y Bouachra 2008, p.30. Translated by author).

However, these special educational measures seek to promote the enrichment of diversity and that students do not lose their culture of origin, thus favoring intercultural communication. The problem is that there is no effective and equitable communication between different cultures, since, as we have seen, from his practice the concept of culture is being essentialized, as a "closed package". Therefore, the analysis of the data produced has allowed us to conclude that we are faced with resources that essentialize the concept of culture. Therefore, it is relevant to reflect on the role that culture plays in these devices, as well as the practice carried out around the aforementioned intercultural communication.

In this work it has been started that 'intercultural communication is carried out where there is contact between two or more different networks of meanings and meanings, and when a group begins to understand, in the sense of assuming, the meaning and value of things and objects for others' (Rizo, 2013, p.36). However, in spite of the fact that the regulations of the ATAL require that contact, in practice we find that it is not carried out, not producing that real and permanent contact between the groups; leading to an exclusion and stigmatization of students considered other. This is encouraged by said classrooms being within the scope of compensatory education, which also occurs in the rest of this type of measures implemented

in Spain. In addition, the practices that are proposed by themselves do not allow this real communication to be effective, since they focus on specific activities and focus more on the differences between them. It is, therefore, that we must bear in mind that despite considering a measure that, proposes an intercultural communication, we are more before an institution where it is characterized by multiculturalism, without realizing a real relationship between students (Dietz 2012). This non-contact between different people with cultural aspects different from most leads to ignorance and stigmatization of the unknown; producing a great rejection of the considered different.

But, it should be noted that this situation, from a larger scope, carries out this stigmatization and impossibility of effective intercultural communication, since the practices of these educational policies are aimed only at public centers and their measures focus on one type of students and not the majority. Like the discourse of elites, mainly the political and media discourse, they also play an important role in terms of differentiation and the search for real integration of students considered foreign.

In order to opt for effective and viable intercultural communication, both parties must be kept in mind and analyzed, as is the relationship between the two groups. However, we are faced with devices that claim to have this purpose, but, due to the lack of existing resources, it is based on further

differentiating students from essentializing activities that can lead to the promotion of prejudices around students. Therefore, we must be aware of the importance that other agents have, of our practices, as well as our prejudices and stereotypes in order to achieve true intercultural communication between different groups. We must be aware of the mechanisms that we carry out since despite finding ourselves in front of measures that have the objective of enriching society through intercultural communication, their practice has a contrary impact, significantly influencing all the agents that make up that context.

5. BIBLIOGRAPHY

Agrela, B. y Gil, S. (2005) Constructing Otherness. The management of immigration and diversity in the Spanish Context. Migration. *European Journal of International Migration and Ethnic Relation*, 43, pp.1-26.

Benito Pérez, R. y González Motos, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 755-792).

Bravo-Torres, C.C. (2018a). ¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 5, p. 27-41.

- Bravo-Torres, C.C. (2018b). Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen”. *La Gazeta de antropología*, 34,1.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortur.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brubaker, R. y Cooper F. (2001) Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, 7.
- Carbaugh, D. (2009). *Cultural Communication and Intercultural Contact*. London: Psychology Press.
- Castilla Segura, J. (2011). Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F.J. García Castaño y N. Kressova (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada. Instituto de migraciones, Universidad de Granada, p. 503-512.
- Castilla Segura, J. (2017). *Las ATAL: Una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Conejero, E. (2012). La política de Inmigración en España. *Revista de investigación*. 3ciencias, p. 1-27.
- Del Valle, A. y Usategui, E. (2007). La educación en un tiempo de cambio social acelerado. *Simposio realizado en XII conferencia de sociología de la educación*. Logroño: España

- Dietz, G. (2012). Los discursos de los actores étnicos: la semántica en la etnografía de lo intercultural (175-188). En G. Dietz (Ed.) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. México DF: FCE
- Estévez, E.; Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la Escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15, 1, p. 45-60.
- Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En Fernández Avilés, J.A. y Moreno Vida, M.N. (dirs.) *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada: Comares.
- Fernández Echeverría, J. y García-Castaño, J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19, p. 468-495.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Franzé, A. (2001) *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid, España: Consejo económico y social.
- García, F.J.; Pulido, R.A. y Montes, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F.J. García y A. Granados (Eds.) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, pp. 23-60.
- García Castaño, F.J y Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Trotta.

- Gualda, E. (2012). *Población extranjera en Andalucía y sus redes familiares*. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81–102.
- Informe: *La inmigración en España, efectos y oportunidades* (2019). Consejo Económico y Social de España. ISBN 978-84-8188-384-8.
- Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69, 1, p.113-131.
- Olmos, A. (2009) *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Orden ATAL/7/2007 (14 de febrero de 2007). BOJA nº3. Sevilla: Consejería de Educación.
- Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad andaluza (2001) Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: Signatura Ediciones, S.L.
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10, 19, p.26-42.

IV.4 TEXTO 4

Bravo Torres, C.Clara. (2018) “La gestión de la diversidad en la escuela. Construyendo al “inmigrante” a partir de las ATAL” En M.J. León y T. Sola (coords). *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 412-420). Granada: Universidad de Granada. ISBN: 9788433862310.

Este capítulo se encuentra publicado en la Editorial de la Universidad de Granada, editorial de prestigio que publica sobre diferentes áreas de investigación. Se encuentra entre las 30 editoriales más prestigiosas en Humanidades y Ciencias Sociales según el ranking SPI. En el Scholarly Publishers Indicators (SPI), la editorial cuenta con un indicador ICEE DE 7739 situando a la misma en la posición de 33 de un total de 504 editoriales (272 ranking). Esta editorial tiene un mayor impacto en las áreas de educación y antropología, que son las principales temáticas donde se enmarca este trabajo. Para la disciplina de la antropología, su ICEE es 0,070 y la posición es 18 de 45 editoriales (45 ranking). En cuanto al área de educación, su ICEE es 0,623 Y la posición es 21 de 156 (94 ranking).

Este estudio de caso analiza cómo se gestiona la diversidad cultural dentro del contexto escolar, haciendo especial hincapié en las políticas educativas implantadas. Para ello, se hará alusión al alumnado que ha permanecido en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, dispositivo llevado a cabo en una región de España (Andalucía), instaurado con el objetivo de enseñar la lengua vehicular de la escuela. A partir de estas aulas se contribuye a la construcción de la diferencia del alumnado a partir del idioma que manejan. Pero ello va más allá ya que la práctica de este dispositivo contribuye al desconocimiento de estos jóvenes y, por tanto, a la catalogación de ellos por categorías establecidas, como es por “la cultura” del país de origen.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha apreciado un incremento de población de nacionalidad extranjera. Ello ha tenido como consecuencia, entre otras, la generación de diferentes discursos sobre la otredad que estas “nuevas”

poblaciones representan (Agrela y Gil, 2005). Por tanto, este crecimiento poblacional ha estado ligado a las migraciones y ha sido el sujeto inmigrante el que ha sido representado como otro.

Tales migraciones, como fenómenos globales y totales, se han instalado en diferentes contextos sociales y han tenido su traducción en los espacios escolares. La consecuencia ha sido la aparición de políticas educativas encargadas de gestionar esta otra diversidad cultural (Benito, y González, 2011). En Andalucía estas medidas se han traducido, sobre todo, en la aparición de dispositivos como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL). Estas aulas son una medida educativa fomentada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y a su vez gestionada por sus Delegaciones Provinciales. Las ATAL tienen como objetivo atender al alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela en esta, destacando así la importancia que se le aporta al idioma con respecto a la integración de los escolares (Fernández, Kressova y García Castaño, 2011 y Castilla, 2011). Pero no se trata de algo excepcional ya que tanto en el resto de las comunidades españolas como fuera del país se han impuesto medidas similares. Medidas con el objetivo de promover la integración y la interculturalidad dentro de la escuela y de la sociedad.

En el contexto estudiado, a partir de la instauración de las ATAL se puede percibir como el alumnado de nacionalidad extranjera es considerado como

diferente ya que la normativa va dirigida de forma específica a estos jóvenes. Pero ello va más allá ya que la práctica suele realizarse a partir de la separación del resto de compañeros, llevándose a cabo en un aula aparte. Así pues, estas aulas han sido consideradas como el escenario idóneo de este trabajo donde se estudiará cómo la diferencia es construida en un espacio caracterizado por la diversidad. Por tanto, el objetivo teórico de esta investigación será la construcción de la diferencia dentro de la escuela. Para ello se partirá de la idea de que la diversidad está presente en todas las sociedades y que cada individuo tendrá una visión concreta según el contexto donde se encuentre (Boivin, Rosato, y Arribas, 2004; Rubio y Olmos, 2013). Ello da lugar que aquel que no se considere con características afines al grupo es construido como un otro diferente al resto. Esto ha sido estudiado de manera clásica por la antropología (Krotz, 1994; García, 1999i; Simmel, 2002 y Bauman 2005).

2. OBJETIVOS

Una vez señalado el contexto y el objeto de estudio, estamos en condiciones de exponer los objetivos de esta investigación:

- Presentar cómo es gestionada la diversidad cultural dentro de la institución escolar, haciendo especial alusión a las medidas educativas impuestas en el contexto andaluz.

- Presentar los discursos que emiten los actores sociales de los escenarios escolares descritos. Se trata de generar debate acerca de los imaginarios sociales difundidos.

3. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Respecto al proceso de investigación etnográfica (2014-2017), enmarcado en el proyecto I+D+i “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado”, ha sido el siguiente. Se ha realizado observación participante durante cuatro meses en el instituto, tanto dentro como fuera del aula ATAL. Con el fin de apreciar la práctica de este dispositivo y entender las dinámicas existentes entre los actores que se encuentran dentro del centro.

Junto a la observación se ha desarrollado cuatro entrevistas semiestructuradas a diferentes sujetos pertenecientes al sistema escolar. Estas entrevistas se han realizado a componentes del centro estudiado y a trabajadores de otros institutos. Entre ellos, he de señalar a la directora del centro de Granada, el profesor de ATAL del centro donde he realizado observación participante y a otros profesionales de este dispositivo que se encuentra en un contexto totalmente diferente, con el fin de apreciar las diferentes percepciones que gira en torno a este alumnado. Estas cuatro entrevistas se han llevado a cabo de manera individual dentro de cada centro.

Además de estas técnicas, se ha realizado trece grupos de discusión fuera del centro educativo. Uno de ellos con tres profesores de aulas normalizadas del contexto estudiado para este trabajo y doce de manera conjunta con el resto de los compañeros del proyecto. Estos han tratado de las representaciones sobre las migraciones y los migrantes en la escuela y sobre la relación entre la investigación y la práctica en torno al alumnado considerado inmigrante. Estos grupos de discusión han estado formados por profesorado ATAL de diferentes provincias andaluzas, académicos especializados en esta temática y responsables administrativos de las diferentes Delegaciones Provinciales Andaluzas de Educación. Hay que destacar que tanto las entrevistas como los grupos de discusión nos han permitido contrastar el discurso políticamente correcto con las prácticas y los comentarios diarios (Alonso, 1998).

Por otro lado, con el fin de conocer la auto representación de este alumnado, se ha desarrollado de cuatro relatos de vida (Bertaux, 2005) de jóvenes que permanecieron en las ATAL del contexto observado. Sus relatos nos han mostrado la trayectoria biográfica, haciendo hincapié en los intereses propios y en las expectativas de futuro de cada uno de ellos.

Por tanto, en este trabajo se tendrá presente el discurso del profesorado, el cual atribuye ciertas categorías al alumnado de nacionalidad extranjera a partir del país de origen. Al igual que los propios sujetos catalogados como

diferentes, el alumnado que ha permanecido en las ATAL. Todo ello, con el fin de entender los diferentes mecanismos de gestión de la diversidad que se lleva a cabo dentro de la escuela, el imaginario social que gira en torno a este alumnado y la identificación de estos sujetos con tales construcciones.

4. EVIDENCIAS

Este estudio de caso, donde a través del análisis normativo y práctico del dispositivo ATAL y del discurso del profesorado entrevistado, se aprecia que el alumnado es catalogado según diferentes categorías. Respecto al dispositivo mencionado hay que recalcar de que va dirigido especialmente a alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Sin embargo, según su normativa no solo se pretende el conocimiento del idioma, sino que se debe fomentar la cultura del país de origen de cada uno de los jóvenes. Se hace especial diferencia del alumnado no solo según su idioma, sino también a partir de aspectos que van más allá de este hecho. En su normativa, encontramos como se hace mención a la interculturalidad y a la cultura de origen. Aparece de manera explícita que se debe fomentar “el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas”. Este discurso es también presentado por el profesorado de aulas normalizadas. A partir de tales narrativas, encontramos que los jóvenes también son contruidos como diferentes según “su cultura”. Una cultura estática y

cerrada que depende en gran parte de la procedencia del alumnado, como si se tratase de elementos comunes entre todos aquellos con misma nacionalidad (García, 2014). No siempre se tienen en cuenta muchos otros factores como la edad de los jóvenes, el tiempo que se encuentran en el país de destino, nivel socioeconómico, etc. Es decir, no todo el profesorado tiene presente la trayectoria de cada uno de ellos. Según “la cultura” se atribuyen motivaciones y expectativas de futuro diferente; señalando que, dependiendo de ello, el alumnado tendrá una mayor posibilidad de adaptarse o no al sistema educativo español. Por ello indican que a partir de este aspecto se podrán integrar o no en el sistema educativo español, sin cuestionarse qué conlleva esa integración. Esta visión no solo es compartida por la mayor parte del profesorado ordinario con el que se ha trabajado en esta investigación, el cual al ser profesorado ordinario no ha tenido un trato cercano con el alumnado construido como diferente. Como hemos visto, en determinadas políticas educativas instauradas, se defiende también este mismo discurso. Ello se refleja en el propio mecanismo del sistema escolar y tiene repercusión en los jóvenes catalogados ya que “las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado contribuyen a expectativas que condicionan en gran medida el rendimiento escolar del alumnado inmigrante” (Del Valle y Usategui 2007: 9). Por tanto, debemos cuestionarnos si estos imaginarios son compartidos y si el alumnado se

identifica según esa “cultura” atribuida. Para ello, se ha realizado historias de vida de alumnado que han pasado por las ATAL del centro estudiado. Hay que partir de la idea de que la trayectoria de cada uno de ellos es diferente. Al igual que son variopintas las circunstancias por las que realizan el proceso migratorio.

En el discurso presentado por estos jóvenes, todos ellos hacen alusión a la diferencia entre los países donde han vivido por los aspectos culturales propios de cada contexto. Sin embargo, señalan que ello no han sido un impedimento para alcanzar los objetivos propuestos. Es relevante resaltar, que estos jóvenes no aluden a una cultura estática y determinada como señala el profesorado, sino a aspectos con los cuales están mayor o menor identificados. Además, destacan que no se consideran prototipos del país donde han nacido ya que son muchos años los que se encuentran viviendo en España; incluso algunos de ellos presentan cierto rechazo a su país de origen, identificándose así no a partir de esta categoría sino con su trayectoria.

Por tanto, el discurso del profesorado respecto a las catalogaciones según el país de origen y esa cultura atribuida es de gran relevancia para el imaginario del país de origen del alumnado y para la identificación de cada uno de ellos (Brubaker y Cooper, 2001; Hall, 2003 y Maalouf, 2005). Como hemos podido apreciar en este último apartado, el alumnado que ha pasado por las ATAL presenta cierto rechazo a su país de origen, viéndose identificado por las

experiencias vitales y no por el país ni la cultura asociada al lugar de donde proceden. Ello es debido a que ellos mismos no se consideran diferentes y por tanto rechacen tal identificación con el país de procedencia, por el cual son catalogados. Así pues, debemos tener presente que tanto el imaginario como “las formas que adquieren sus identificaciones desde una perspectiva dinámica, heterogénea y múltiple, guardan una estrecha relación con las posibilidades que les ofrecen los contextos” (Pamiés, 2010:161).

5. CONCLUSIONES

A través de esta investigación se aprecia como a día de hoy, se instauran políticas y medidas educativas que pretenden buscar la “igualdad” y la integración del alumnado a partir de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Sin embargo, además de cumplir esta función, se está llevando a cabo una gestión de la diversidad en términos de diferencia. Se imponen políticas que promueven el desconocimiento del alumnado, fomentando las diferencias entre jóvenes “inmigrantes” y “extranjeros”.

En el caso estudiado, las aulas ATAL, se puede observar como predominan ciertas lenguas sobre otras, su práctica se lleva a cabo en un aula aparte y su docencia la imparte un profesorado diferente al ordinario. Ello está dando lugar a que se fomente el uso de diferentes estereotipos, propagando así ciertos prejuicios. A partir del desconocimiento, un gran número de

profesorado ordinario cataloga a estos jóvenes según categorías establecidas, como es el país de origen. A partir de ello le asocian “una cultura” determinada, la cual indican que podrá influir en las motivaciones de estos jóvenes, en sus expectativas de futuro y, por tanto, en su trayectoria tanto escolar como social. Estos discursos tienen una gran importancia en el día a día de la escuela ya que se está promoviendo una visión eurocéntrica, la cual no solo influye en el profesorado sino en los discursos del alumnado (Barquín, 2009). Así pues, a partir de las normativas educativas implementadas y del discurso del profesorado se puede observar que nos encontramos ante un sistema educativo que representa las diferencias establecidas por la sociedad. Por tanto, debemos tener presente cuál es nuestro papel no solo como docentes, sino como miembros de una sociedad desigual y diferencialista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrela, B. y Gil, S. (2005) Constructing Otherness. The management of immigration and diversity in the Spanish Context”. *Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relation*. 43, 1-26.
- Alonso, L.E. (1998). *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid: Fundamentos.
- Barquín, A. (2009) ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educar*, 44, 81-96.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.

- Benito Pérez, R. y González Motos, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellatierra
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Brubaker, R. y Cooper F. (2001) Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, 7.
- Castilla, J. (2011) Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, 503-512.
- Del Valle, A. y Usategui, E. (2006). La educación en un tiempo de cambio social acelerado. Simposio realizado en XII conferencia de sociología de la educación. Logroño: España.
- Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En Fernández Avilés, J.A. y Moreno Vida, M.N. (dirs.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada: Comares.
- García Castaño, F.J. y Granados, A. (1999) Reflexiones en diferentes ámbitos de construcción de la diferencia. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

- García Castaño, F. J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. En M. Cátedra Tomas & M. J. Devillard (Eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García*. Barcelona: Bellaterra.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Maalouf, A. (2005) *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Olmos, A. (2012) Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonantas* 1(2) ISSN 07190166.
- Olmos, A. y Rubio, M. (2013) Imaginarios sociales sobre “la/el buen estudiante y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Pamiés, J. (2011) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), 144-168.
- Simmel, G. (2002 (1908)). El extranjero como forma sociológica. En E. Terrén (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos.

IV.5 TEXTO 5

Bravo Torres, C. Clara (2018). Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen. *Gazeta de Antropología*. 34(1). Disponible: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5058>

La revista de la *Gazeta de antropología* está reconocida, evaluada y catalogada en prestigiosas bases de datos. Se encuentra indexada en WoS desde 2015, indexada en SCOPUS, ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) y LATINDEX. Cuenta con el Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas (renovado en 2019), otorgado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Tercera mejor revista española de Antropología en índices de impacto H y G entre 41 revistas evaluadas en abril de 2012 por el Grupo de Investigación EC3 (Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación Científica) de la Universidad de Granada. En cuanto a la plataforma MIAR cuenta con Índice Compuesto de Difusión Secundaria (ICDS) en el año 2018 de 8.0. Por último, el artículo concreto cuenta con un total de 3 citas en Google Académico.

Este estudio de caso analiza la identificación y la gestión de la diversidad dentro del ámbito escolar. Para ello, se ha trabajado con alumnado que ha permanecido en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, un dispositivo puesto en marcha en Andalucía (España), encargado de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a jóvenes considerados “inmigrantes”. A partir de esta medida se ha observado, entre otros aspectos, cómo tanto la lengua materna que manejan estos alumnos como su país de origen contribuyen considerablemente a la construcción de la diferencia entre el alumnado. Haciendo uso de los recursos metodológicos de la etnografía, se presentará el imaginario del profesorado respecto a los jóvenes pertenecientes a estas aulas, al igual que el papel que desempeña la escuela en las construcciones de los mismos como diferentes.

1. INTRODUCCIÓN⁶⁵

En las dos últimas décadas, el fenómeno migratorio ha ejercido un importante papel en España ya que ha incrementado el número de población de nacionalidad extranjera que se encuentra dentro de sus fronteras. Este hecho ha dado lugar a que, los gobiernos estatales y los representantes de las diferentes comunidades autónomas, se hayan visto ante la necesidad de poner en marcha políticas dirigidas a gestionar lo que ha sido entendido como “nueva” diversidad. Representada por los denominados inmigrantes, la diversidad simboliza al sujeto extraño al grupo a través de la categoría jurídica-administrativa de extranjería (Simmel 2002). Esta figura tiene como objetivo potenciar aún más las diferencias y lo ajeno que se encuentra el sujeto a nosotros, esto es, al propio grupo ya formado. Y a ello contribuyen las diferentes políticas de tratamiento de los flujos migratorios (Zapata 2015), los medios de comunicación (Granados 1998, Santamaría 2002, Checa y Arjona 2011) y la propia investigación académica. Por tanto, y partiendo de la base de que estos tres aspectos son esenciales respecto a la forma de construir a ese otro, hay que hacer hincapié en que este artículo se ha

⁶⁵ El presente texto se ha desarrollado dentro del Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I+D+i (Retos) titulado Construyendo diferencias en la escuela. estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (CSO2013-43266-R). Agradecemos a dicho Plan Nacional la financiación para el desarrollo de dicha investigación.

centrado de manera explícita en el discurso del profesorado, influenciado en este caso por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Una medida educativa implantada en Andalucía (sur de España)⁶⁶.

La causa principal por la que la presente investigación se ha enfocado en este aspecto responde a que, a partir de esta medida “este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural, y las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela puede definirse como estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia” (García Castaño, Gómez y Bouachra 2008: 32). Ello ha causado que este sea el contexto idóneo para desarrollar este trabajo, puesto que se conjunta un estricto discurso de igualdad en escenarios de diversidad (Franzé 2008); una diversidad “especial” que constituye los procesos de alteridad.

Sin embargo, para entender estos mecanismos es conveniente partir de la idea de que todo grupo humano es diverso. Cada uno de los individuos que constituyen el grupo tiene una versión particular de todo aquello que le rodea,

⁶⁶ Según las disposiciones generales del BOJA (2007) número 33 se indica que las ATAL están destinadas a la educación intercultural y a la enseñanza del español, fomentando el intercultural y a la enseñanza del español, fomentando el interés por la cultura de origen de cada uno del alumnado. Se estipula que esta práctica se llevará a cabo dentro del aula ordinaria, que no estará conformada por más de doce niños y solo podrán asistir un curso escolar, incluso dos en ciertas excepciones. En cuanto al profesorado, puede ser fijo (trabaja en un único centro) o itinerante (profesorado que trabaja en más de un centro educativo). En cuanto a su elección, existen diferentes criterios, entre otros la actitud positiva a la diversidad y conocimientos lingüísticos obtenidos.

dando lugar a que en el propio conjunto ya se encuentre instalada la diversidad. De este modo, los individuos constituidos en grupo siempre se encuentran desarrollando procesos de gestión de la diversidad en la medida que quieran mantenerse como tales individuos organizados (Boivin, Rosato y Arribas 2004). Como consecuencia, todo aquel que no posea características afines al grupo delimitado puede ser construido de modo diferente por el propio conjunto. Y, una de las formas más comunes de tratar al individuo considerado diferente en el grupo establecido ha sido la de asociarlos como un peligro para el conjunto ya constituido (Santamaría 2002). Ello ha dado lugar a los procesos de otredad, los cuales han sido estudiados de manera clásica por la antropología bajo la etiqueta de alteridad (Krotz 1994, Simmel 2002 y Bauman 2005).

En su día, Lévis Strauss ya señaló el enriquecimiento que aporta la diversidad cultural en una sociedad y cómo, a partir de su tratamiento, se procede a la catalogación y construcción del otro (Boivin, Rosato, y Arribas 2004). Esta alteridad se lleva a cabo a través de procesos de desigualdad y sobre ella ejercen un importante papel tanto el espacio como el lenguaje. Así pues, los aspectos epistemológicos son esenciales en los procesos de diferenciación (García Borrego 2010).

Este hecho se fundamenta a través de las ordenaciones nomotéticas e ideográficas, consistentes, desde una referencia determinada, en atribuir

criterios ascendentes o descendentes para diferenciar al resto y reforzar así al propio grupo definido. De esta forma, el mecanismo que se pone en marcha es el de catalogar al otro, considerado diferente, y atribuirle ciertas características que distancian aún más a los grupos, lo cual tiene una gran repercusión en las identificaciones de ambos. Se hace referencia a este concepto, identificación en vez de identidad, ya que este último ha pretendido abarcar tantos aspectos que, por sí mismo, ya no significa nada. El término identidad no recoge el carácter dinámico de las identificaciones de cada sujeto, las cuales se conforman a partir de un contexto determinado y en relación a otros grupos (Brubaker y Cooper 2011). Así pues, el binomio alteridad/identificación forma parte indisoluble de las relaciones sociales y, por consiguiente, está presente en todos los procesos de gestión de la diversidad. Por tanto, es de gran relevancia señalar cuáles son los imaginarios que predominan sobre estas personas puesto que, a partir de las relaciones de poder, se atribuyen ciertas características que influyen en su auto identificación y, por ende, en la trayectoria de estos sujetos. Todo ello ha dado lugar a que el objeto teórico de estudio de esta investigación sea el de presentar los discursos de alterización por parte del profesorado respecto al alumnado denominado inmigrante, con el fin de reflejar en un futuro la posible influencia en los procesos de identificación de cada uno de los jóvenes.

A partir del estudio de este fenómeno social, se analizará una medida educativa dirigida al alumnado de nacionalidad extranjera (ATAL) y se mostrarán los discursos del profesorado en torno a estos jóvenes. Todo ello, con el objetivo de presentar los imaginarios que se difunden de estos alumnos y alumnas y la influencia que esta medida tiene ante los discursos presentados. De forma específica, esta investigación se centra en el estudio de la construcción de este alumnado a partir de su país de origen, puesto que, como se verá a lo largo del presente trabajo, la mayor parte del profesorado entrevistado ha recurrido a dicha categoría para justificar tanto las diferencias entre el alumnado como su trayectoria académica.

2. NOTA METODOLÓGICA

A partir del objeto teórico de estudio de este trabajo y de los planteamientos teóricos plasmados, esta investigación se ha caracterizado por seguir un estudio de caso en un centro educativo de Andalucía, a partir de la etnografía. Se trata de un peculiar instituto de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)⁶⁷, situado en un barrio al sur de la ciudad, lindando con la zona centro.

⁶⁷ Esta información ha sido producida a partir de la aplicación Séneca del sistema educativo andaluz (Sistema de información dirigido por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía que lleva a cabo la gestión administrativa del profesorado), la cual permite acceder a la información del alumnado escolarizado. La información que ofrecen es escasa ya que únicamente aportan la nacionalidad de cada uno
(continuación de la nota al pie)

Si bien tradicionalmente este barrio ha sido considerado como obrero, en la actualidad está albergando instituciones de gran importancia para la ciudad, como por ejemplo el campus universitario, lo cual ha provocado su encarecimiento. En este contexto y durante los tres años de investigación (2014-2017), se ha llevado a cabo observación participante, grupos de discusión y entrevistas semidirigidas a docentes del centro escolar. Como consecuencia, con los datos producidos se ha realizado un análisis crítico del discurso, ello ha mostrado una visión más amplia del objeto de estudio tratado.

Este trabajo se enmarca en un proyecto del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España llevado a cabo por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada (CSO2013-43266-R). A partir de este, se ha podido acceder al centro donde se ha trabajado, el cual ha sido seleccionado por su alto índice de alumnado con nacionalidad extranjera matriculado (cerca del 50% del alumnado matriculado en el centro posee una nacionalidad diferente a la española) y, además, por colindar con un colegio concertado (centro privado subvencionados por la Administración Central), donde el número de población extranjera es escaso. La guetización escolar que se está

de ellos. Es importante remarcar este dato ya que en esta investigación se analiza el imaginario que tiene el profesorado según el país de procedencia asociado al alumnado perteneciente a las ATAL, el cual no siempre es el señalado.

produciendo (García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012) ha sido clave para la elección de este contexto. Este hecho ha dado lugar a que no se supere el centenar de alumnado matriculado, y, por ende, a que sea considerado de primera acogida para alumnado de nacionalidad extranjera que se encuentra en España sin acompañamiento familiar. Si bien el número de jóvenes matriculados ha ido variando notablemente durante el curso académico, las nacionalidades predominantes de los estudiantes son la española, marroquí, senegalesa y rumana⁶⁸.

Para entender las dinámicas existentes entre los actores que se encuentran dentro del colegio y los imaginarios sociales que giran en torno al alumnado perteneciente al dispositivo ATAL, en un primer momento, se ha realizado observación participante durante un curso académico (2014/2015). Esta técnica se ha llevado a cabo dentro del aula ATAL (diez horas semanales), en el horario del recreo, en la sala de profesores y en tres clases de asignaturas ordinarias.

⁶⁸ La Ley 1/1998 de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor señala en su capítulo I, artículo 2, sobre protección de derechos que “las Administraciones Públicas de Andalucía velarán por que los menores gocen el ámbito de la Comunidad Autónoma de todos los derechos y libertades que tienen reconocidos por la Constitución, la Convención de Derechos del Niño y demás acuerdos internacionales ratificados por España, así como por el resto del ordenamiento jurídico, sin discriminación alguna por razón de nacimiento, nacionalidad, étnica, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal, familiar o social (...)” (Alfonso 2010: 4).

De este modo, el interés se ha fijado en conocer y contrastar así la realidad a partir del uso de diferentes técnicas, tales como las entrevistas semidirigidas a tres componentes del sistema educativo, a los cuales se ha accedido fácilmente y se han realizado durante los dos primeros años de la investigación. Estas entrevistas se han realizado durante el primer y segundo curso escolar de la investigación. Mientras que los sujetos entrevistados han sido la directora del centro donde se ha enmarcado la investigación (con dos años de experiencia en dicho puesto y veintiséis como docente), el profesor del dispositivo estudiado (con quince años de experiencia) y una docente que lleva trabajando cuatro años en las ATAL. Su contexto de trabajo es muy diferente al de otros docentes, puesto que se trata de un instituto donde predomina población rumana y gitana. Las entrevistas a estos sujetos se han realizado con el fin de apreciar el discurso que gira en torno al alumnado considerado inmigrante y, de manera específica, al alumnado perteneciente a este dispositivo especial. Al mismo tiempo, se han escogido a estos tres profesionales por sus diferentes perfiles laborales, teniendo la posibilidad de ofrecer así una visión completa del objeto de estudio. Cabe señalar que en un futuro se espera entrevistar a representantes del resto de componentes del sistema educativo (familia, alumnado y responsables políticos), con el fin de profundizar en los imaginarios producidos y tener así una visión completa del objeto de estudio.

Además de la observación participante y las entrevistas semidirigidas, se han realizado seis grupos de discusión fuera del centro educativo. Así pues, se ha hecho hincapié en esta técnica dado que se origina una situación excepcional donde se produce un debate entre un grupo de personas que poseen similares características previas acordadas (Martín 2014), tratándose en este caso profesionales de la educación. Las temáticas abordadas durante esta técnica han sido las representaciones sobre las migraciones, el alumnado de nacionalidad extranjera y las ATAL. De este modo, se han llevado a cabo cinco grupos con el resto de los compañeros de la investigación y uno con profesorado ordinario del centro estudiado. A partir de este último realizado el curso académico 2015/2016 y conformado por seis profesores del instituto, se ha podido contrastar y apreciar el imaginario que presentan un gran número de profesionales del centro donde se ha llevado a cabo la investigación; pues ha tratado sobre las percepciones en torno al alumnado investigado. El resto de los grupos de discusión han estado compuestos por profesorado ATAL, investigadores y delegados de educación de otras tres provincias andaluzas, con el objetivo de profundizar en el estudio de los diferentes discursos presentados en la arena escolar. Los componentes de estos grupos de discusión han oscilado entre seis y diez personas, se han realizado en los cursos académicos 2014/2015, 2015/ 2016 y 2016/ 2017, y han tenido como propósito analizar la representación sobre las migraciones

y los migrantes en la escuela. Se ha cuestionado sobre el imaginario social del alumnado autóctono y migrante, el funcionamiento de las ATAL y sobre las representaciones del profesorado en torno al alumnado que se encuentra en este dispositivo.

Los grupos de discusión y las entrevistas realizadas han permitido contrastar y contextualizar el discurso políticamente correcto con las prácticas y los comentarios que se originan diariamente en el contexto escolar (Alonso 1998). Esta técnica ha sido de gran ayuda ya que ha permitido profundizar y analizar la percepción que se tiene del alumnado denominado inmigrante. A partir del trabajo de campo realizado, se ha apreciado cómo en la escuela, espacio caracterizado por la diversidad, se llevan a cabo múltiples estrategias diferencialistas para generar orden (García Castaño 2014). Entre ellas, destacan la edad, el sexo, la clase social, la lengua y la procedencia. Teniendo en cuenta estas categorías se ha clasificado y estereotipado al alumnado considerado inmigrante.

Para este trabajo, el análisis de los datos producidos se ha centrado en la última categoría señalada, esto es, la procedencia de estos sujetos; sin olvidar que todas ellas están estrechamente relacionadas. Se ha realizado un análisis crítico del discurso, el cual ha permitido construir las diferentes percepciones del alumnado según su país de procedencia. A través de esta técnica se ha

interpretado y deconstruido el discurso presentado por los sujetos, teniendo presente la importancia de estos y de su significado (Van Dijk 1993).

3. RESULTADOS

En el presente este estudio de caso, a partir del discurso normativo y práctico del dispositivo ATAL y de los sujetos entrevistados, se aprecia que el alumnado que pertenece a estas aulas es clasificado según diferentes categorías ya establecidas. Con el objetivo de entender las clasificaciones que se llevan a cabo, hay que partir de la idea de que el contexto sociopolítico de una sociedad es de gran relevancia para el desarrollo de sus políticas implementadas. Concretamente, en el ámbito escolar andaluz se han ido implementando medidas políticas con el fin de gestionar la diversidad de sus aulas.

En relación a los jóvenes migrantes, a partir de 1998, aparecen normativas generales que hacen alusión a la escolarización de los menores extranjeros residentes en España. Sin embargo, un año antes aparecen las ATAL como experiencia piloto. Estas nuevas aulas surgen a partir de convenios entre la Delegación de Educación de Almería y la organización Almería Acoge, a través de la colaboración de voluntariado que apoyaba a los nuevos escolares magrebíes de forma extraescolar. A partir de ahí, se comenzó a elaborar procesos de formación de educación intercultural, difundiendo las diferentes

propuestas entre los centros con mayor índice de escolares con nacionalidad extranjera. En un principio, el objetivo era proponer un modelo de intervención ante la presencia de nuevos escolares con la creación de “aulas puente”, a las que este alumnado asistiría durante tres o cuatro meses antes de la incorporación al aula ordinaria. No obstante, y a pesar de su trayectoria, estas aulas no se reconocieron hasta 2001, cuando aparecieron en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. Sin embargo, no tuvieron una normativa en toda la región hasta el 2007, cuando se organizan y coordinan por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Castilla 2011).

A pesar de llevar instauradas durante más de quince años en el contexto andaluz, su normativa no regula de forma clara la práctica en estas aulas, dando lugar a que el día a día difiera de lo impuesto en su regulación. Ello está causando que sean diversas las prácticas respecto a la permanencia y al número de alumnado que debe asistir a las ATAL.

En la mayoría de los centros andaluces, tal y como sucede en el instituto donde se ha realizado este trabajo de campo, las ATAL se imparten fuera del aula ordinaria y el alumnado llega a pertenecer más tiempo del establecido en dichas clases, por lo que el número de discentes en ellas es mayor al estipulado. De hecho, en el contexto estudiado se han dado casos de que el alumnado ha permanecido hasta tres años en las aulas ATAL. El profesorado

lo justifica señalando que, dependiendo del número de alumnado que necesite este recurso, se facilitará o no la asistencia a las ATAL a aquellos que ya hayan asistido más de un año. Este hecho se aprecia en el siguiente discurso:

Entrevistadora: ¿Has tenido algún alumno o alumna que haya pasado más de dos años por las ATAL?

Profesor ATAL: Sí, pues mira en algunos casos se ha debido a que ese año a lo mejor no ha habido muchos alumnos, eso ha podido ser una circunstancia y entonces pues claro no vas a estar de brazos cruzados, se le va ayudando en lo que se puede. De hecho, en otras circunstancias, pues se ha debido a que son alumnos bastantes desfavorecidos; a lo mejor alumnos chinos, en algún caso senegaleses o marroquíes con un grado mayor de desmotivación total o pues bueno es como darle más oportunidades para ver si sale adelante claro; entonces pues mientras vienen y están aquí oye si les puedes seguir atendiendo pues magnífico. Otra cosa cuando te sientas desbordado ya por alumnos que te llegan, pues entonces digamos que lo más aventajados pueden ir integrándose (profesor de ATAL 2015)

En este caso se aprecia que, a pesar de que la normativa indique que, excepcionalmente, este alumnado podrá estar más de un año asistiendo a las ATAL, en la práctica esto no se está llevando a cabo. A través de los grupos de discusión con compañeros de otras provincias, se ha observado cómo no se trata de un hecho puntual, sino que en la mayoría de los casos está relacionado con la logística y los recursos del centro; es decir, dependiendo del número de alumnado ATAL, los jóvenes permanecen en este dispositivo más de dos años.

De igual manera, el trabajo de las ATAL se hace fuera del aula ordinaria y no dentro, tal y como estipula la normativa, lo cual puede dar lugar a que se lleve

a cabo una segregación del alumnado y un desconocimiento de ellos, no solo por parte de los estudiantes en general, sino también del resto del profesorado. Además, hay que destacar que este tipo de aprendizaje y catalogaciones atribuidas no van dirigidas a todo el alumnado no conocedor del idioma ya que “se excluye un alto número de niños extranjeros que no necesitan esta atención política para desarrollar su escolaridad, como son los que van a centros privados” (Fernández y Castilla 2013: 341). Los centros de titularidad privada y concertada carecen de este tipo de aulas, ello conlleva una mayor segregación entre alumnado migrante y autóctono, pues todo aquel que quiera hacer uso de este dispositivo debe matricularse en un centro público. Este hecho da lugar a una diferenciación del alumnado según el conocimiento vehicular de la escuela, a pesar de que tanto los centros públicos como concertados se encuentren ambos accesibles a toda la población y subvencionados por la Administración Central. Pero esta segregación va más allá. Como se aprecia en el estudio de caso realizado, independientemente del idioma que dominan, la nacionalidad del alumnado es un elemento clave en cuanto a la separación del alumnado en los centros de diferente titularidad. En este contexto, a pesar de estar frente a dos escuelas colindantes, la presencia de población de nacionalidad extranjera en el centro concertado (donde se imparte docencia desde los tres años hasta los dieciocho años) es nula. Ello podría deberse a que es un centro religioso

y no hay dispositivos de enseñanza del idioma, como las ATAL. Sin embargo, a partir del trabajo de campo realizado, se ha observado como la situación es diferente.

El alumnado no es matriculado en el instituto por su alto índice de jóvenes “inmigrantes” que componen sus aulas. Como indicaba la directora (diario de campo 2015) hay una percepción negativa en torno a este centro, ya que se difunde la idea de que, debido a la presencia de población extranjera, se baja el nivel educativo impartido. Este hecho da lugar a que los familiares autóctonos decidan matricularlos en otros centros, como aquellos concertados; quedando así plazas libres en el instituto estudiado. Es por ello por lo que en este centro se matricula a aquellos menores no acompañados que llegan durante el curso, independientemente de que se encuentre lejano al centro de menores de esta provincia. Ello aumenta el número de población extranjera matriculada y da lugar a una guetización de este centro. Este hecho demuestra la importancia de las políticas educativas instauradas y de la titularidad de los centros en cuanto a la recepción de su alumnado. Al igual que respecto a la creación y difusión de estereotipos tanto del instituto como de los jóvenes que se encuentran matriculados.

Así pues, a partir de determinadas políticas educativas, como las ATAL, el alumnado es diferenciado según el conocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Ello se debe a que este dispositivo se origina para la enseñanza del

idioma vehicular de la escuela a un tipo de alumnado que carece de ella. Es decir, estos alumnos y alumnas asistirán o no al ATAL dependiendo del dominio del idioma que posean. Pero esto ha ido más allá, pues se ha diferenciado al alumnado según cuál sea su lengua materna, entre otras categorías. Así pues, dependiendo de este aspecto, el alumnado ha sido percibido de una manera u otra, ya que existe un empoderamiento de determinados idiomas por la sociedad y, lógicamente, por la escuela. Claro ejemplo ocurre con el dominio de la lengua inglesa. Este hecho se ha observado tanto en la observación participante (2014/2015) como algunos de los grupos de discusión (2014/2015 y 2015/2016), donde el profesorado ATAL ha señalado la importancia otorgada al conocimiento del inglés y del alemán. Por ello, en algunos centros se ha considerado que no es conveniente que estos jóvenes con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela asistan a las ATAL. No obstante, tanto la normativa de dicho dispositivo y el discurso de gran parte del profesorado coinciden en que el conocimiento del idioma que se maneja en la escuela es primordial para la integración del alumnado en el sistema educativo y, por consiguiente, en la sociedad.

A pesar de todo, el sistema escolar español no está preparado para la diversidad lingüística por la que están compuestas sus aulas (Benito 2011), lo cual ha provocado que asocie al alumnado por diferencias ya establecidas ya que

El profesorado se muestra sobrepasado por la complejidad que, casi de repente y sin apenas tiempo de responder, la inmigración ha introducido en sus aulas, desconcertado ante la diversidad de indumentarias, costumbres, lenguas y éticas cuya existencia desconoce en buena medida (Del Valle y Usategui 2006: 6)

En el contexto estudiado, como bien indicó uno de los docentes del centro de Granada, “los profesores se encuentran sin preparación alguna ni dispositivos suficientes para atender a este nuevo alumnado” (profesor de tecnología, grupo de discusión 2015). Por este motivo, “el profesor de ATAL indica que lo más rápido y eficiente para el equipo docente es llevar a estos jóvenes a clases aisladas de las aulas normalizadas con un profesorado supuestamente capacitado para manejar tal diversidad” (diario de campo 2016). Este hecho ha dado lugar a que las aulas ATAL sean calificadas en el discurso escolar como aulas compensatorias (Olmos 2009), desarrollándose el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula diferente al resto. A partir de este momento, se justifican tales medidas señalando que es el propio alumnado quien carece de conocimientos necesarios para poder seguir el funcionamiento de la clase ordinaria y, por tanto, se ve obligado a asistir a este tipo de aulas especiales.

Desde estos dispositivos se está clasificando al alumnado por el idioma que manejan, considerando que el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es un impedimento en su integración social y escolar. Además, su práctica está conllevando un desconocimiento de este alumnado, puesto que

el profesorado se está guiando por categorías establecidas. Frente a esto, cabe señalar que la clasificación del alumnado va más allá del idioma que manejan.

En el discurso normativo y del profesorado aparecen también procesos de diferenciación según el país de origen. Como se aprecia en la Tabla 1, a partir de dicha categoría son diversas las catalogaciones atribuidas.

Tabla 1. Imaginario social del profesorado respecto al alumnado que ha permanecido ATAL

Dependiendo del país de origen asignado:	<ul style="list-style-type: none"> • Motivaciones diferentes • Acompañamiento familiar en el país de destino • Habrá tenido una escolarización previa o no • Relación familia/ escuela
--	--

Fuente: elaboración propia

En el discurso del profesorado se ha podido observar que, a partir del denominado país de origen del alumnado, se atribuyen unas características que perseguirán los referidos procesos de alterización. Esto es, según el país de origen, el profesorado ha construido al escolar referencias respecto a motivaciones diferentes, y se cuestiona el acompañamiento familiar en el país de destino, con las consecuencias que a ello conlleva. Además, se le ha asignado o no una escolarización previa y, a partir del supuesto país de procedencia atribuido al alumnado, se ha problematizado sobre la relación familia/escuela.

Se trata, por tanto, de elementos que aparecen en los discursos del profesorado cuando trata de explicar la diversidad de estos escolares y que, según aquí se propone, forman parte de los procesos de alterización. No obstante, no todo el profesorado lleva a cabo estas diferenciaciones; el discurso varía de forma considerable si se trata de profesorado ATAL o de aula ordinaria, al igual que también depende del contexto geográfico donde se encuentre el docente trabajando, dado que la experiencia con este alumnado difiere de la realidad imaginada.

En primer lugar, dependiendo del país de origen, el profesorado de aula ordinaria señala que el alumnado “inmigrante” tiene unas motivaciones diferentes según cual sea su procedencia. Este hecho es observable en la siguiente cita, en la que el profesor de física y química del centro estudiado compara el funcionamiento de las clases según el origen de los estudiantes, atribuyéndole una serie de características tanto al alumnado como sus familiares.

Las clases de ATAL son muy diferentes a aquellas que se encuentran en las zonas costeras de Granada o Málaga, donde se pueden realizar otro tipo de actividades ya que los padres están involucrados y tienen ganas de aprender; es el caso de los ingleses, irlandeses... (profesor de física y química 2015)

De este modo, se ha observado cómo, con respecto al alumnado procedente de determinados países europeos, se consideran que, tanto ellos como sus familiares tienen un gran interés por seguir formándose y por pertenecer de

manera activa a la comunidad educativa. Sin embargo, a partir de los diferentes grupos de discusión realizados en las tres provincias (2015 y 2016), se aprecia cómo este hecho no es así; aquellos que trabajan con jóvenes europeos han destacado que las familias no siempre participan en el centro, y que su nacionalidad no sea condicionante clave para querer aprender el idioma que maneja la escuela. Por tanto, la experiencia con los jóvenes les permite conocer la realidad y no dejarse llevar por los prejuicios establecidos en la sociedad.

Por otro lado, respecto al alumnado procedente de China, el profesorado ha indicado que tienen grandes motivaciones por seguir formándose y destaca por su alta capacidad e inteligencia. Así pues, estas catalogaciones son reiterativas a lo largo del discurso diario del profesorado. Esto se observa, por ejemplo, cuando la profesora de biología del centro estudiado relató en la sala de profesores que ella ha tratado con alumnado inmigrante y que muchos de ellos tienen más inquietudes y motivaciones que los propios nacionales. “Esta profesora presentó el caso de un joven de procedencia china que obtuvo grandes conocimientos de biología, aprendiendo español en tan solo tres meses” (diario de campo 2015). Sin embargo, como en todos los ejemplos que se están mostrando, hay que destacar que no todo el profesorado lleva a cabo estas catalogaciones. Ello se ha podido apreciar en el discurso del profesor ATAL entrevistado, al señalar que “la mayoría de los

jóvenes que han pasado por su aula procedente de Rumanía y China han tenido un interés nulo por asistir a la escuela” (diario de campo 2014).

Las catalogaciones han ido más allá y se ha apreciado cómo los estereotipos y los prejuicios se han ido estableciendo por el condicionante fenotípico. De este modo, a partir de un aspecto concreto de los jóvenes, como es el color de piel, se ha ido construyendo al alumnado como diferentes al resto. Esto se ha observado en aquel alumnado considerado por el profesorado como “africano”. Si bien desde esta categoría pocas veces aparecen distinciones de los jóvenes según el país de origen, sí que aparecen diferenciaciones según el color de piel. Aquellos jóvenes procedentes de Senegal, Costa de Marfil o Guinea, son percibidos como jóvenes educados que saben comportarse en cada momento.

Una situación opuesta se da con aquellos que proceden de Marruecos o Argelia; estos no siempre son considerados africanos, a pesar de que su origen sea de dicho continente. En el último año de trabajo de campo se ha podido comprobar esta situación tras haber conversado con la directora del centro sobre las posibles historias de vida a realizar. “Ella entiende que cierto alumnado marroquí no quiera participar porque “ellos son muy moros, moros” y que sus expectativas de futuro se basan en encontrar un trabajo” (diario de campo, 2017). Es cierto que dicha catalogación no es utilizada de manera despectiva, sino más bien haciendo referencia a que sus aspectos

culturales pueden ser un impedimento para que ellos colaboren en el proyecto de investigación. Sin embargo, señala que con los chicos senegaleses no habría ningún problema para trabajar con ellos en la investigación. Por tanto, según la procedencia se generalizan prejuicios que no pueden corresponder a toda la población. Conviene resaltar que los discursos se encuentran contextualizados y dependen de cada joven y del trato que se tenga con cada uno de ellos.

Al igual que se le añaden unas motivaciones determinadas, comparten prejuicios sobre la escolarización en el país de origen de estos jóvenes. Por tanto, la escolarización en el país de origen es un factor esencial para la integración del alumnado, aunque este, previo paso, sea construido y estereotipado. Dependiendo del país, destacan que el tipo escolarización será diferente. Esto queda plasmado en la entrevista al profesor ATAL, cuando habla del alumnado que parte del continente africano, generalizando a los países que componen dicha región. Este profesor, a pesar de tener contacto directo con los jóvenes, se deja llevar por su experiencia y los estereotipos que le rodean.

La mayoría de los que vienen han estado escolarizados en su país, lo que pasa es que allí han sido alumnos de compensatoria, no han estado en un entorno de lo más adecuado si no hubieran tenido que venir, entonces pues han sido alumnos con carencias; eso en el mejor de los casos, luego en el peor de los casos pues también hemos recibido alumnos que no han estado ni escolarizados (profesor de ATAL, 2015)

El profesor de ATAL del centro estudiado relata, desde su experiencia, la escolarización de los jóvenes que han pasado por sus aulas, sin hacer distinciones concretas entre determinados países pertenecientes al continente africano. Sin embargo, la construcción del alumnado cambia por completo cuando se trata de jóvenes procedente de América del Norte, de la mayor parte de Europa y Asia (alumnado escaso o minoritario en el centro estudiado). Así pues, para aludir a las motivaciones del alumnado, el profesorado atribuye a estos, dependiendo del país de origen, una escolarización previa que a veces no se ajusta a la realidad (sin embargo, ello no se tiene en cuenta). Del mismo modo, no se tiene presente que los discursos presentados pueden repercutir en la trayectoria escolar del alumnado, ya que se le está atribuyendo unas características previas que influirán a posteriori en la elección de su futuro académico.

Además, según el país de procedencia, el profesorado ha asociado unas motivaciones a los familiares y, a su vez, cuestionado las relaciones entre la familia con la propia institución educativa. Como se ha señalado más arriba, el profesorado ha indicado que, dependiendo del país de origen, las familias estarán más o menos implicadas en la trayectoria escolar de sus hijos. Los docentes con los que se ha trabajado han hecho especial distinción entre países occidentales y países africanos, aunque estas no son las únicas diferencias establecidas. En el caso de la población rumana, se hace hincapié

en que los familiares no tienen interés en que los jóvenes asistan a la escuela. Por consiguiente, la relación entre familia y escuela es escasa. Dependiendo de la experiencia que tengan con las familias procedentes de diversos países, serán contruidos como diferentes al resto del alumnado. Estas catalogaciones se llevan a cabo sin tener en cuenta la situación de cada familia. Obsérvese el discurso de un profesor de aula ordinaria donde se relata la relación familia y escuela con respecto al alumnado de nacionalidad extranjera de países africanos y de América Centro, Sur y Caribe.

Con la mayoría de las familias no tenemos relación, no hay una integración en el centro aunque yo creo que se le da bastantes posibilidades para eso; nosotros les atendemos vamos, aunque la verdad es que muchas veces es un gran desbarajuste porque se le intenta dar todas las ayudas posibles desde atención particular de un profesional de ATAL, ayudas económicas en cuestión a becas que también se le da alimento porque a la mayoría de ellos se le intenta meter en el comedor, también el profesorado está muy concienciado, también se le intenta dar ropa, calzado y luego te das cuenta muchas veces que esta alumnado se mueve mucho y luego no asiste a clase o no tiene interés; muchas veces se matriculan para que los dejen en paz, para que no les molesten asuntos sociales, la policía en fin... (profesor del Programa de Cualificación Profesional Inicial 2015)

El profesorado no solo recalca la relación entre la escuela y las familias; dependiendo del acompañamiento familiar en el país de destino, los docentes con los que se ha trabajado han indicado que será diferente el interés por seguir en la escuela. De tal forma que, si se encuentran en el país de destino sin acompañamiento familiar, el profesorado ha señalado que los jóvenes no quieren permanecer en la escuela. Sin embargo, aquellos que llevan más de dos años en España y sus familiares dominan el castellano, han destacado

que sí se involucran en la educación de sus hijos. Por último, aquellos que se encuentran con familiares lejanos, los docentes han mostrado que hay un desinterés por parte de los familiares a que sigan estudiando. Este discurso no está presente en todo el alumnado de nacionalidad extranjera, pues varía según el país donde procedan. Es relevante destacar cómo el acompañamiento familiar en el país de llegada es un factor más por el cual el alumnado es catalogado. A partir de estas características, relativas al país que procedencia y al acompañamiento familiar, se establece, de manera automática, diferentes expectativas de futuro.

En definitiva, el profesorado, dependiendo de su experiencia, del contacto que tenga con los jóvenes pertenecientes a este dispositivo y del contexto donde trabajen, construyen al otro según categorías establecidas.

En este caso se ha observado que se diferencia según el país de origen, homogeneizando a todo el alumnado con la misma nacionalidad. Así pues, es interesante diferenciar entre nacionalidad y país de origen, ya que el profesorado cataloga al alumnado según el país que considera de procedencia y estas atribuciones se ven reforzadas por la nacionalidad de cada uno de ellos. Por tanto, a partir de las catalogaciones que se llevan a cabo según el país de origen, el alumnado es construido de manera diferente desde una mirada etnocéntrica. Según los aspectos culturales atribuidos al país de origen del joven, se les cataloga de manera diferente. El proceso de atribuciones

continúa y, como se ha ido observando a lo largo del texto, se sucede inmediatamente a los mecanismos denominados culturalistas. A partir de los grupos de discusión realizados, se ha apreciado como el profesorado indica que un “marroquí” no es catalogado igual de positivo que a un “chino”. Sin embargo, el profesorado atribuye tales comparaciones con la similitud cultural de un país y otro, dándole una gran importancia al idioma, a las creencias y a los aspectos de género.

Por tanto, a cada país de origen se le atribuye una cultura, siendo esta la que explicará muchas de los acontecimientos que les ocurren a estos escolares (entre ellos, sus resultados académicos o sus expectativas de futuro). Así pues, se atribuye que la cultura es el elemento que permite la integración de estos jóvenes en la escuela y, por ende, en la sociedad, sin tener en cuenta la trayectoria del alumnado ni el tiempo que se encuentran viviendo en el país receptor. Ante esta problemática, en el discurso del profesorado se ha observado que determinadas sociedades se adaptan o no al sistema por su cultura. Los docentes entrevistados han señalado que este hecho se debe a la semejanza cultural, por lo que destacan que los europeos tienen menor problema en seguir las clases ordinarias del centro. Sin embargo, hay que recordar que en el contexto trabajado predominan nacionalidades concretas, lo cual da lugar a que se desconozca la realidad en todo su conjunto. De tal modo, este profesorado se deja llevar por estereotipos y prejuicios concretos

que tiene la sociedad respecto al país de origen de cada uno de ellos. Ante estas atribuciones no hay que olvidar el papel que tiene tanto las medidas instauradas para la gestión de la diversidad, esto es, las ATAL, como la influencia de la escuela.

A partir de la práctica de las ATAL se está contribuyendo al desconocimiento y segregación del alumnado, dando lugar y contribuyendo a la construcción de la diferencia por categorías establecidas. En este caso, el idioma, el país de origen y la cultura ejercen un papel predominante en la construcción de la diferencia, estableciéndose distinciones entre extranjero/ inmigrante. En el contexto estudiado, a aquellos catalogados como inmigrantes se le han atribuido una serie de características negativas en relación sus expectativas de futuro; estas catalogaciones han servido para justificar el “fracaso escolar”. Así, el factor del idioma y de la cultura de origen han sido esenciales para las atribuciones establecidas. Por tanto, el sistema educativo asocia dicho fracaso como problema de no adaptación e integración del propio alumnado; aunque “deberíamos plantearnos si el problema lo tiene el “nuevo escolar” por no saber la lengua de la escuela o el problema lo tiene la escuela por no saber cómo integrarlo y reconocerlo” (Castilla 2011). El conocimiento de estas catalogaciones es de gran importancia, ya que estas fomentan la construcción de la diferencia entre los diferentes sujetos, sin tener presente la repercusión que ello puede tener a nivel personal como social.

A través del presente trabajo, hay que destacar que no se pretende establecer generalizaciones, sino ser conscientes de los diferentes mecanismos de gestión de la diversidad para la erradicación y difamación de los prejuicios establecidos.

4. DISCUSIÓN

Partiendo de la idea de que la diversidad es una condición, en el contexto estudiado, esto es, la escuela, la diversidad es entendida en términos de diferencia, implementando así una serie de políticas que dan lugar a la separación del alumnado y al desconocimiento de ellos.

En el ámbito nacional, estas políticas quedan visibles a partir de las medidas planteadas que tienen como fin reglar la situación de los extranjeros que viven en el país. Dichas leyes se encuentran destinadas a una población en concreto y tienen como objetivo controlar, reglamentar y delimitar la migración no comunitaria. Las comunidades autónomas se rigen por estas, pero a su vez pueden desempeñar medidas concretas respecto a la integración de las personas de nacionalidad extranjera. Como queda reflejado en esta investigación, en las escuelas públicas andaluzas se han propuesto dispositivos que tienen como fin la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Estas medidas se encuentran inmersas en el Programa de Educación Compensatoria, dirigido a alumnado en situación de desventaja por su

condición cultural, y son instauradas en centros de titularidad pública. Ello ha dado lugar a que en determinados colegios se localicen mayor parte de la población extranjera, estigmatizando al centro y al alumnado que se encuentra matriculado. Esto se debe a la percepción que se construye sobre estos centros; lo cual conlleva una mayor disponibilidad de plazas que permiten que los menores no acompañados se concentren en determinados contextos. Esta realidad está causando una grave segregación escolar, con importantes consecuencias en cuanto al imaginario que se tiene sobre la diversidad cultural y los sujetos que la componen. Por tanto, hay que partir que desde la instauración de estas medidas se separa y cataloga al alumnado que asiste a este tipo de aulas.

Las diferencias establecidas son acentuadas por la regulación y la práctica de las ATAL. A partir de la normativa de este dispositivo se observa la importancia que tiene el manejo del castellano y el establecimiento de medidas interculturales para la integración de los estudiantes. Sin embargo, en su práctica se observa como ello no siempre es así. El conocimiento de determinados idiomas prevalece sobre otros, dando lugar a que no sea necesario el uso de este dispositivo a todo el alumnado que desconozca la lengua vehicular de la escuela. Al igual que su práctica no siempre se realiza con el resto de sus compañeros de clase y se proponen actividades que tienen como resultado esencializar y estereotipar la cultura de origen. Por tanto, la

integración que a aquí se propone se resume principalmente en aspectos culturales, estableciendo actividades aisladas que contribuyen a la segregación y creación de estereotipos sobre el alumnado perteneciente a estas aulas; sin cuestionarse el sistema educativo donde se encuentran.

A partir del país de origen y a su vez de su cultura, se generaliza sobre los intereses y la trayectoria del alumnado; al igual que se establecen prejuicios sobre la escolarización previa en el país de origen y sobre la relación establecida entre familia/escuela. Estos prejuicios parten de la visión eurocéntrica predominante en la sociedad. Por tanto, mediante estos dispositivos, la comunidad educativa lleva a cabo una serie de mecanismos de alteridad, las cuales se rigen por la lógica del éxito y fracaso escolar. Es decir, se señala que la cultura diferente a la mayoritaria, que se encuentra arraigada al alumnado, es un impedimento para poder alcanzar el éxito esperado. Aunque, es importante resaltar que esta situación se repite en todo el alumnado matriculado que es considerado diverso, es decir, que no sigue los cánones establecidos por la institución escolar.

Así pues, la práctica en centros públicos y en una clase diferente al resto de alumnado provocan el desconocimiento de estos por parte tanto del profesorado, del alumnado como del resto de la sociedad. Estos jóvenes son considerados y contruidos como diferentes a partir de ciertas categorías establecidas, como es el país de origen; sin tener presente la trayectoria de

cada uno de ellos y la importancia que pueden tener dichas catalogaciones tanto en su proceso identitario como en su integración social. Pero no hay que olvidar que esta categoría, país de origen, se ve reforzada por la nacionalidad de cada sujeto. Aspecto que sirve para diferenciar tanto en la escuela, ya que la edad y la nacionalidad son aquellos datos que quedan registrados en las aplicaciones educativas, como en el resto de la sociedad. Dar por supuestas tales categorías impide ir más allá y no valorar la complejidad existente entre las relaciones interpersonales. Por tanto, “partir de las nacionalidades de los estudiantes es reflejo de un intento de ‘ordenar’ la diversidad y caracterizarla en bloques claramente diferenciados a partir de los cuales fomentar el reconocimiento e intercambio intercultural” (Martín 2014:129). Sin embargo, como se ha observado en el presente trabajo, este hecho conlleva el desconocimiento del alumnado. Por ello, el discurso varía notablemente según el contexto social, al igual que difiere entre el profesorado ATAL y el ordinario, ya que el trato individualizado permite conocer la realidad que presentan cada alumno o alumna, no dejándose llevar por los estereotipos construidos.

En los discursos presentados no se tiene en cuenta las motivaciones de los sujetos ni los impedimentos legislativos que estos tienen tanto para entrar y residir en España (al igual que tampoco se tiene presente las dificultades que este alumnado padece dentro del sistema escolar). La práctica en un aula

diferente conlleva un desconocimiento de este alumnado, catalogándolo de forma determinada por ser considerado diferente al resto, justificando tales atribuciones según “la cultura” del país donde proceden. Así pues, en el contexto escolar se llevan a cabo catalogaciones impuestas, basadas en términos de poder, como si los procesos de identificación del alumnado fuese un paquete cerrado, caracterizado por el lugar de procedencia (Madero, Mantilla y García de Yébenes 2011). El profesorado asocia la cultura del país de origen como “un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida” (Hall 2003:18). Pero, la instauración de estas diferencias construidas va más allá del idioma que manejan y de la procedencia de cada uno de estos jóvenes; el nivel socioeconómico ejerce una gran influencia en cuanto a las catalogaciones de este tipo, ya que vivimos en un mundo donde la globalización y los valores neoliberales son predominantes y donde la aporofobia está a la orden del día. A ello se le añade el hecho de que, actualmente, la sociedad en la que nos encontramos está acostumbrada a la búsqueda de su seguridad, pues se nos transmite un intenso miedo a la pérdida de nuestro futuro (Ovejero 2002). Por ello rechazamos al otro, produciéndose de este modo un claro ejemplo de racismo determinado, no muy diferenciado al racismo biológico, tan criticado por la sociedad. Las situaciones presentadas demuestran nuevas formas de racismo en contextos donde dicha práctica es criticada. Sin

embargo, hay que partir de que desde las propias esferas políticas se está implementado un racismo institucional pues se están instaurando leyes y medidas discriminatorias, como es la ley de extranjería. Esta situación refuerza las nuevas lógicas del racismo implementadas en la sociedad, dando lugar a que en la propia escuela su profesorado lleve a cabo estas prácticas, sin ser consciente de ello. Estos mecanismos son más sutiles y en este caso, consisten en diferenciar al alumnado por su cultura; considerando dicho aspecto como problema para su adaptación en la escuela, a pesar de que en este contexto prime el discurso del derecho a la diferencia (Olmos 2009). Pero hay que tener presente que estas nuevas lógicas de racismo siguen estando sustentada, entre otros, en un racismo biológico ya que a partir de los aspectos fenotípicos del alumnado se siguen estableciendo estereotipos y prejuicios en torno a ellos.

Por último, a pesar de tales atribuciones, conviene resaltar que no todo el profesorado lleva a cabo las atribuciones señaladas y que el fin último del centro donde se ha realizado este trabajo es la búsqueda de oportunidades para todo el alumnado por igual, sin distinción según su nacionalidad. Frente a ello, es el propio sistema escolar el que favorece el desconocimiento del alumnado y la atribución de ciertas características, ya que todo aquel o aquella que no siga el patrón establecido por este sistema es considerado un problema. Pero, hay que tener presente que,

El hecho mismo de que la escuela arrastre importantes problemas de segregación escolar es reflejo de las desigualdades que se establecen en su seno, imposibilitando, ya desde la base, un contacto equilibrado entre los distintos grupos sociales. En efecto, la escuela tiene una doble vertiente: a través de ella se organiza y crea un tipo de sociedad; sin embargo, crea, al mismo tiempo que refleja, las dinámicas sociales y desigualdades existentes en el sistema (Martín 2014:117)

La escuela, a la vez que segrega al alumnado, representa el orden social del contexto donde se encuentra, fomentando así las desigualdades ya existentes. Por tanto, debemos ser conscientes de que somos nosotros quien construimos a ese otro y por ello que debemos tener presente la relevancia que posee nuestro discurso, tanto en la trayectoria del propio alumnado como en el resto de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, Belén (2010) “Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante”, *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (Granada), nº 7: 1-17.
- Alonso, Luis Enrique (1998) *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid, Fundamentos.
- Baumann, Gerd (2010) “Gramáticas de Identidad/Alteridad: un enfoque Estructural”, en Francisco Cruces y Beatriz Pérez (coords.), *Textos de antropología contemporánea*. Madrid, Universidad Nacional a Distancia: 95-142.
- Benito, Ricard (y Sheila González) (2011) “Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado”, en Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (eds.), *Población*

- inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 755-792.
- Boivin, Mauricio (y otros) (2004) *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Brubaker, Roger (y Frederick Cooper) (2011) “Más allá de la identidad”, *Apuntes de Investigación del CECYP*, n°7: 30-69.
- Castilla Segura, José (2011) “Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero”, en Francisco Javier García Castaño y Nina Kressova (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada, Instituto de migraciones: 503-512.
- Checa, Juan Carlos (y Ángeles Arjona) (2011) “Españoles ante la inmigración: el papel de los medios de comunicación”, *Comunicar: Revista Científica iberoamericana de comunicación y educación*, n° 37: 141-149.
- Del Valle, Ana (y Elisa Usategui) (2006) “Inmigrantes en la escuela. La mirada del profesorado”, en Joaquín Giró Miranda (coord.), *La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*. Logroño, Universidad de la Rioja: 1-23.
- Fernández, José (y José Castilla) (2013) “El desarrollo normativo de las ATAL”, en Francisco Javier García Castaño y Nina Kressova (coords.), *Diversidad cultural y migraciones*. Granada, Comares: 229-246.
- Fernández Echeverría, José (y Francisco Javier García Castaño) (2015) “El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n° 19: 468-495.
- Franzé, Adela (2008) “Diversidad cultural en la escuela: Algunas contribuciones antropológicas”, *Revista de educación*, n° 345: 111-132.

- García Borrego, Iñaki (2010) “Jóvenes de origen inmigrante. Desigualdades y discriminaciones”, *Revistas de Estudios de Juventud*, nº 19: 11-17.
- García Castaño, Francisco Javier (y otros) (2008) “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”, *Revista de educación*, nº 345: 23-60.
- García Castaño, Francisco Javier (y Antonia Olmos Alcaraz) (coords.) (2012) *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Trotta.
- García Castaño, Francisco Javier (2014) “La cultura como organización de la diversidad”, en María Cátedra Tomás y Marie José Devillard, *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García*. Barcelona, Bellaterra.
- García Castaño, F. J. (y otros) (2015) “Inmigración, crisis y escuela”, *Migraciones*, nº 37: 239-263.
- García Castaño, Francisco Javier (y otros) (2015) “Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study”, *Dve Domovini. Two Homelands*, nº 41: 35-46.
- Granados, Antolín (1998) *La imagen del extranjero en la prensa española. ABC, Diario 16, El Mundo y El País. Periodo 1985-1993*. Tesis de doctorado en Sociología. Granada, Universidad de Granada.
- Hall, Stuart (2003) “¿Quién necesita identidad?”, en Hall Stuart y Paul Du Gay (coords.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krotz, Esteban (1994) “Alteridad y pregunta antropológica”, *Alteridades*, nº 8: 5-11.
- Madero, Beatriz (y otros) (2011) “Repensando la diversidad en la escuela”, *Revista de estudios de juventud*, nº 95: 145-163.
- Martín, Eva (2014) “El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, nº 69: 113-131.

- Olmos Alcaraz, Antonia (2009) *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis de doctorado en Antropología Social. Granada, Universidad de Granada
- Ovejero, Anastasio (2002) “Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar”, *Aula abierta*, nº 79: 71-83.
- Santamaría, Enrique (2002) “Inmigración y Barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza”, *Papers*, nº 66: 59-75.
- Simmel, George (2002) “El extranjero como forma sociológica”, en Eduardo Terrén (ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona, Anthropos.
- Van Dijk, Teun (1993) *Elite Discourse and racism*. California, Nwebury Park.
- Zapata, Ricard. (2015) *Las condiciones de la interculturalidad. Gestión local de la diversidad en España*. Valencia, Tirant Humanidades.

IV.6 TEXTO 6

Bravo Torres, C. Clara. (2018). La historia de vida de Abdou. Una migración inesperada. En R. Rodríguez-Izquierdo; I. González-Falcón y C. Goenechea Permisán (eds). *Trayectoria de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen* (pp. 155-185). Barcelona: Bellaterra. ISBN: 9788472908819

La editorial Bellaterra está basada en la difusión de obras de carácter académico de las ciencias sociales. Esta editorial tiene un alto valor según el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y se encuentra indexada en Scholarly Publishers Indicators (SPI). En el Scholarly Publishers Indicators (SPI) y para el año 2018, la editorial cuenta con un indicador ICEE 0,167 de 94.000, puesto 45 de 104 editoriales nacionales; mientras que en antropología en 2018 obtuvo la posición 2 de las 19 editoriales nacionales con un ICEE de 55.

En las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, las conocidas ATAL, encontramos una gran pluralidad lingüística ya que se encuentra alumnado de múltiples procedencias. Así pues, estas aulas son el escenario idóneo para estudiar la gestión de la diversidad en la escuela. A partir de la trayectoria biográfica de uno de los chicos que ha pasado por este dispositivo educativo podremos acercarnos a los procesos de diferenciación que se llevan a cabo en estas aulas y en el sistema educativo. Todo ello desde las reflexiones del propio alumno en su relato biográfico, del discurso de su hermano, de su amigo y del profesorado. Este trabajo se ha podido llevar a cabo gracias a la participación, desde el curso académico 2014-2015 hasta la actualidad, en el proyecto: «Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de la trayectoria ATAL en

Andalucía, de su profesorado y Alumnado»⁶⁹. Esta investigación ha dado lugar a la realización del Trabajo Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster, donde se ha trabajado sobre los imaginarios sociales en torno al alumnado considerado extranjero y/o inmigrante y, a posteriori, los procesos de identificación de los jóvenes con las categorías atribuidas. La metodología y la información producida a partir de estos trabajos han permitido la realización y el análisis de la historia de vida de Abdou. Su relato de vida ha sido triangulado con la información que se ha ido produciendo a través de las técnicas metodológicas que se explicarán más adelante. Por tanto, en este trabajo la historia de vida será entendida como «el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia» (Pujadas, 1992, pp. 47-48).

En primer lugar, para realizar la historia de vida del joven se han llevado tres entrevistas biográficas (M. García, J. Ibáñez y F. Alvira, 1993) durante los dos últimos cursos académicos. Estas entrevistas han tenido lugar dentro del

⁶⁹ Doctoranda de primer año en el Programa de Estudios Migratorios de la Universidad de Granada y disfrutando de una beca FPU del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Contacto: <bravotores93@gmail.com> FPU15/04286. Parte de este trabajo se ha realizado gracias a la obtención de la beca de iniciación a la investigación en máster de la Universidad de Granada.

centro en el horario escolar, aunque se han complementado con conversaciones informales vía telefónica. El equipo directivo del centro era consciente de las entrevistas que estaba realizando y del fin de las mismas, por ello me permitió entrevistar al joven en el horario y contexto señalado. A pesar de tener presente los inconvenientes que ello podría acarrear, estas se llevaron a cabo en el patio del recreo y en el despacho de la directora.

Igualmente se han realizado diferentes técnicas metodológicas que han complementado el discurso de Abdou. Se ha realizado observación participante (Torrente, 1992) durante cuatro meses en un instituto de Granada (2014-2015), el cual se caracteriza por la alta concentración de alumnado de nacionalidad extranjera en sus aulas. Esta técnica me ha permitido entender las dinámicas tanto dentro de la escuela como dentro del aula y conocer las conversaciones informales de los componentes de la escuela estudiada. Durante estos meses conocí a Abdou⁷⁰, a su hermano y a su amigo ya que ellos asistían a las ATAL. El día a día tanto en esta aula como en el centro, me ha permitido que después de tres cursos académicos pueda seguir manteniendo el contacto con los chicos y chicas que han permanecido en este dispositivo y así analizar las diferentes trayectorias de cada uno de ellos. Además, ha sido de utilidad las dos entrevistas semi-estructuradas

⁷⁰ Con el objetivo de guardar el anonimato de las personas entrevistadas, todos los nombres que aparecen en este relato son ficticios.

(Alonso, 1998) realizadas al profesor de ATAL (2014-2015) y la realizada a la directora (2014-2015). Estas han tenido lugar en el centro educativo. Al igual que ha sido interesante realizar un grupo de discusión (Callejo, 2001) con tres profesores ordinarios del centro educativo donde se ha llevado a cabo la investigación. Por tanto, debemos tener presente que nos encontramos ante procesos de interacción de múltiples sujetos y contextos; los cuales han dado lugar a que podamos desarrollar la historia de vida que aquí presentamos. La información producida ha sido ordenada y categorizada, dando lugar al análisis que se expondrá en este trabajo. A pesar de que las técnicas utilizadas hayan seguido un protocolo determinado y hayan participado diferentes agentes, las categorías que se han ido usando a lo largo de ésta han sido emic⁷¹. Ello nos ha permitido una aproximación a cómo los diferentes sujetos perciben la realidad social que rodea a Abdou. Para el análisis de la información, las categorías emic utilizadas han sido principalmente: familia, cultura e idioma. Estas categorías han sido escogidas a partir de los discursos presentados por Abdou y por los componentes del sistema educativo, donde se puede apreciar la importancia que le otorgan a estos tres aspectos. En los discursos presentados se ha estudiado a qué se refieren cuando hablan de ello, cómo son utilizadas estas categorías y porqué

⁷¹ Cuando nos referimos a categorías emic, estamos haciendo alusión a los conceptos utilizados por los propios miembros de la investigación.

son de relevancia para cada uno de los informantes. Todo ello nos permitirá poder entender qué ha supuesto el paso por las ATAL para este joven, al igual que la relevancia que tienen dichas categorías tanto para la gestión de la diversidad en el sistema educativo como para la identificación del alumnado.

Pero ¿por qué centrarme en Abdou y no en otro joven? Para el trabajo aquí expuesto, se podría haber desarrollado la trayectoria de otro alumno o alumna que haya pasado por este dispositivo. He decidido centrarme en él ya que, a pesar de ser un chico introvertido, poco a poco fue confiando en mí y explicándome los diferentes aspectos que han sido centrales en su vida. Además, como ya he señalado, también podía entrevistar tanto a su hermano como a su mejor amigo. Todo ello dio lugar a que, a pesar de su corta edad, 18 años, decidiese centrarme en la trayectoria de este joven. Este chico nació en Senegal y se encuentra viviendo en Granada con su padre y sus hermanos desde hace cinco años. Gracias al proceso metodológico y al análisis de la información producida he apreciado la trayectoria y los cambios que han ido surgiendo en la vida de Abdou, al cual debo agradecerle su participación y el interés mostrado a lo largo de todo el trabajo.

HISTORIA DE VIDA

1. MI HISTORIA DE VIDA

Después de muchas peticiones, de reflexionar por qué yo tengo que exponer mi vida, de sacar tiempo de donde no lo había y gracias a la colaboración de profesores, familiares y amigos, finalmente he decidido relatar mi trayectoria de vida.

Soy Abdou, tengo 18 años y actualmente vivo en Granada. A pesar de mi corta edad, puedo decir que he vivido en dos contextos lejanos, pero no tan diferentes. A día de hoy, me encuentro viviendo en Granada con mi padre y hermanos, pero ello no siempre ha sido así. Hasta hace cuatro años mi vida transcurría en Senegal, en la ciudad de Touba, donde vivía con mi familia. Touba es una ciudad muy grande, está lejos del mar y hace muchísima calor. Además, es muy bonita e importante porque en ella se localiza una de las mezquitas más grandes de casi toda África. Esta se encuentra en el corazón de Senegal y es relevante señalar que Touba en árabe significa felicidad. Se trata de la ciudad sagrada del Muridismo donde su fundador Shaik Aamad Bamba Mbakke se encuentra enterrado en la gran mezquita, fechada en 1963. Numerosos fieles peregrinan a esta ciudad a lo largo de todo el año. Os preguntaréis qué es el Muridismo pero no os impacientéis que a lo largo de

mi trayectoria podréis entender qué es y cómo esta orden ha estado presente en diferentes facetas de mi vida.

Respecto al contexto político de mi país, he de señalar que no entiendo mucho, pero según lo que he oído por mi familia y amigos, las leyes en Senegal son mucho más estrictas que en España. En la actualidad, parece que el panorama está cambiando y todo gracias al nuevo presidente que gobierna desde 2012 ya que el anterior trabajaba bien poco, malgastándose grandes cantidades de dinero y no invirtiendo en aspectos de gran importancia, como es la educación y la sanidad. Es verdad, que como ya he dicho, no entiendo mucho de este tema, pero eso es lo que me han comentado las personas de allí. Aunque todo parece que va cambiando poco a poco, la comida sigue siendo muy cara, mucho más cara que en España, pero con diez euros puede vivir una familia una semana. Claro que aquí puedes ganar muchísimo más dinero que allí. A pesar de que los sueldos sean bajos, os recomiendo que viajéis, cuando podáis, a Senegal y a Touba porque no os va a decepcionar. Eso sí, vais a tener que ahorrar porque el vuelo del avión es bastante caro.

1.1. Las familias senegalesas son diferentes a las españolas

Retomando el tema de mi trayectoria de vida, desde el 7 de mayo de 1997 hasta julio de 2012 he vivido en una casa muy grande con toda mi familia: mi madre, hermanas, algún hermano, mis abuelos y abuelas y las otras mujeres

de mi padre. En ese aspecto Senegal es muy diferente a España porque allí los hombres pueden casarse con más de una mujer, por ejemplo, mi tío tiene dos mujeres y mi padre cuatro. Todas las mujeres de mi padre viven en la misma casa, pero yo no tengo la misma relación con ellas ni con todos mis hermanos porque somos muchísimos. Sin embargo, si tengo una relación muy estrecha con los hermanos que tenemos el mismo padre y la misma madre.

Yo soy de los hijos más pequeños de mi madre, el quinto para ser más exacto, por eso tengo mayor relación con mis hermanas y mi hermano pequeño. Mis hermanas me han cuidado cuando yo era pequeño y aunque no las pueda ver diariamente porque viven en Senegal me acuerdo mucho de ellas. Sin embargo, con mi hermano pequeño, Cheick, sí tengo más relación porque vive conmigo en España. Actualmente, ellas están casadas y trabajan cocinando y cosiendo ropa tanto para la gente de la calle como las vestimentas que nos ponemos cuando tenemos celebraciones, para ello utilizan unas grandes máquinas. Ese trabajo es muy difícil y no a todo el mundo se le da bien. Mi madre no trabaja, se dedica a la casa y a coger cosas y venderlas; como, por ejemplo, todo tipo de fruta, como las bananas. Ella siempre está lavando la ropa, limpiando, cocinando... y esas cosas de mujeres. Por tanto, en Senegal mi madre y mis hermanas eran las encargadas del día a día de la casa y por eso yo no ayudaba mucho. Sin embargo, ahora

en España soy yo el que tengo que cocinar y limpiar, aunque no se me da muy bien. Respecto a mi padre, él lleva ya 25 años viviendo en España, pero vuelve todos los años a Senegal un par de veces para ver a mi familia y comprar mercancía. Cuando él vivía allí no trabajaba en un sitio fijo sino en lo que le iba saliendo, como por ejemplo de albañil o vendiendo cosas. En España, él sí tiene su trabajo. Él se dedica a la venta ambulante en Granada, tanto por el centro, en las playas, como en el mercadillo. Yo le ayudo siempre que puedo, pero cuando vivíamos en Senegal eso no era así porque yo estaba estudiando o en mi casa con mi madre y hermanas, pero nunca antes había trabajado.

2. UNA INFANCIA FELIZ

Respecto a mi niñez, hasta los diez años no fui al colegio. Tanto mis amigos del barrio como yo, nos quedábamos en casa al cuidado de nuestra madre y hermanas mayores. Ellas nos enseñaban a leer, a escribir y algo de francés, pero la mayor parte del tiempo estaba con mis amigos, hablando, jugando al fútbol y yendo a rezar. Es verdad que si tú no querías no ibas a rezar, pero por lo general acompañábamos a nuestro padre o tío a la oración. Por todos esos momentos, tengo un bonito recuerdo de ese tiempo. Fui creciendo y a los diez años mi padre decidió que tenía que ir a la escuela. De manera más concreta, a una escuela basada en el aprendizaje del Corán. Este colegio es característico en Touba, especialmente en aquellos que practican el

muridismo. Hay que destacar que no es el único tipo de colegio que se puede encontrar allí porque hay una gran fragmentación respecto a la educación de los jóvenes donde no solo tiene una gran influencia las religiones, sino las colonizaciones previas. Así pues, hay muchos tipos de escuela, pero en Touba predominan en concreto dos tipos de escuela, las cuales conozco bien ya que o bien mis hermanos o yo hemos asistido a estos colegios.

2.1. Los diferentes colegios en Senegal

El colegio donde estuvieron mis hermanas y mi hermano pequeño era muy diferente al que estuve yo, pero muy parecido al que hay en España. Ellos tres estuvieron en un colegio privado franco-árabe, donde estudiaban matemáticas, francés, otro idioma..., es decir, asignaturas similares a las que se dan aquí en España. En este colegio, igual que el que yo asistía, al no ser público, teníamos que pagar tanto el colegio como todo el material que utilizábamos. En el resto de los colegios de Senegal no siempre es así. Hay colegios públicos que te ofrecen más facilidades económicas para estudiar. Respecto al colegio donde yo fui durante cuatro años se aprendía solamente el Corán, aunque a mí me hubiese gustado aprender otras asignaturas como el francés porque a pesar de que yo no estudié nada de este idioma, de escuchar a mi hermana y ver sus libros puedo entender algo y creo que no es nada difícil. Yo no elegí el colegio donde quería ir, mi padre fue el que se encargó de tal decisión, sin preguntarnos ni a mí ni a mis hermanos mayores

que asistieron al mismo colegio que yo. En nuestra cultura si eres un chico tienes que saber más o menos el Corán y todo lo relacionado con ello, por eso fuimos a ese colegio. La idea tanto de mi padre como de muchos otros hombres de allí es que sus hijos, solo chicos porque las chicas no pueden asistir a este tipo de centros, aprendan el Corán y una vez que lo tengan asimilado van a colegios franco-árabes para seguir estudiando. En mi caso no fue así. Tras acabar el estudio del Corán, tuve que venirme a vivir a España.

Como ya he señalado anteriormente, en este colegio estuve cuatro años, desde los diez hasta los catorce años; pero la edad de entrada y su duración no está fijada. Aproximadamente entras con esa edad, pero tú te vas del colegio cuando aprendes el Corán, hay gente que tarda dos años, otros tres... depende mucho de la persona. En mi caso, solo estudiaba y por eso iba más horas al colegio. En mi escuela los alumnos teníamos dos opciones. Estaban aquellos que se quedaban a dormir o los que vivíamos relativamente cerca, como yo, que comíamos y dormíamos cada uno en nuestras casas. Mis amigos, que vivían cerca y yo, íbamos a clase todos los días en autobús o taxi. Entrábamos a las ocho de la mañana y estábamos hasta las una del mediodía, luego volvíamos a las cinco hasta las ocho de la tarde. Este horario era para los alumnos que no dormíamos en el colegio y solo de lunes a jueves porque el resto de los días no había que asistir a clase. Durante estos días libres,

cuando no tenía que ir a clase, estábamos en la calle jugando con mis amigos. Nuestro colegio era muy grande, tenía un gran patio en medio donde siempre jugábamos. Las clases eran un poco diferentes a las de aquí porque eran muy pequeñas, estábamos muchos chicos, en vez de sillas separadas tenía un banquete muy largo, las mesas eran muy largas y poco más había, en algunas clases algún armario pequeño.

Respecto a las lenguas utilizadas dentro del colegio, dependiendo del centro donde estuvieses matriculado se haría más hincapié y se aprendería una u otra. En la escuela diferente a la que yo estaba, se aprendía inglés y francés. Esta última es de gran importancia en Senegal porque es el idioma oficial y se habla en muchos sitios del país. Por eso creo que es importante estudiarlo. Sin embargo, nosotros hablábamos el idioma wólof, o como yo le llamo, el senegalés.

2.2 La escuela y el día a día

En la actualidad es obligatorio ir al colegio hasta los quince años, pero antes no lo era. Cuando yo vivía allí no era extraño ver a niños menores de quince años en la calle trabajando. Yo creo que no iban a la escuela porque tenían que trabajar para conseguir dinero y ayudar así a su familia, aunque ello no significase que tanto los jóvenes como sus familiares no tenían la motivación de estudiar. Considero que todo padre quiere que su hijo vaya al colegio a

aprender y así en el futuro poder trabajar en algo que desee y con un buen sueldo. Hoy día creo que los colegios españoles y senegaleses no se diferencian tanto como antes porque son muy parecidos, solo que en España están más evolucionados, ya que son algo más ordenados. Además, en la ciudad donde yo vivía, ahora cada vez más alumnos se encuentran matriculados en colegios franco-árabes porque allí aprenden de todo. Ello se puede ver reflejado en el caso de mi familia porque yo fui el último hermano⁷² que asistió a la escuela donde se aprendía solo el Corán. Mi hermano Cheick, el que es dos años más pequeño que yo, fue directamente a una escuela franco-árabe. Mi hermano Cheick y yo tenemos buenos recuerdos de esos años en la escuela, donde compartíamos momentos con muchos amigos y donde cada uno aprendimos cosas distintas. A pesar de las diferencias entre ambos colegios, los dos recordamos que, si tú no querías estudiar o te portabas un día mal, los profesores te podían pegar un palmetazo, aunque sinceramente creo que eso está cambiando. Recuerdo esos años de mi infancia como bonitos y alegres, tenía muchos amigos, quedábamos para jugar todos juntos, tanto los chicos como las chicas que vivíamos cerca. Con mis amigos no solo compartíamos el vivir cerca, sino con algunos el colegio

⁷² Es relevante resaltar que cuando el informante habla de hermanos, está haciendo alusión a hermanos de mismo padre y madre; ya que para aquellos que comparte distinta madre hace una distinción de ello.

y con otros también actividades deportivas, como es el fútbol y un deporte típico senegalés. Respecto a este último, tanto la mayoría de mis amigos como yo lo practicábamos a diario porque nos gustaba muchísimo; este es conocido como la lucha senegalesa. Esta actividad consiste en una lucha entre dos personas y el primero que se caiga es quien ha perdido. Creo que no se diferencia mucho al resto de deporte de lucha de África, pero si es muy famosa allí, lo practica bastante gente. Aquí, en España, no es muy conocida y por eso no hay lugares donde se pueda practicar. Sin embargo, amigos míos senegaleses están apuntados en España a Karate, que es muy parecido, y a diferentes equipos de fútbol. Yo no estoy apuntado en ninguna actividad donde se realicen estos deportes, aunque sí juego al fútbol en el recreo y algunas tardes con mis amigos. Sin embargo, la lucha senegalesa no la he vuelto a practicar en España. Me gustaría practicarla, pero no se ha dado el momento para ello.

Por tanto, el día a día en Senegal no era muy diferente a la rutina que hay en España. Iba al colegio, jugaba con mis amigos, hermanos... Fueron momentos muy bonitos con amigos y amigas que a día de hoy sigo manteniendo el contacto a partir de WhatsApp y Facebook. Digo a día de hoy porque como ya he comentado anteriormente, en la actualidad me encuentro viviendo en España, muy lejos de donde nací y pasé mi infancia.

Un cambio totalmente inesperado que además no se asemejaba al imaginario que yo tenía sobre mi padre y su vida en España.

3. UNA MIGRACIÓN INESPERADA

3.1. Toma de decisiones respecto a la emigración

Desde pequeño había pensado en estudiar, trabajar y ser rico en Senegal, sin tener presente el poder migrar a otro país en un futuro. A pesar de que no estaba en mis expectativas, era consciente de que mi padre estaba viviendo en otro país por motivos de trabajo, que mis hermanos se habían ido a vivir a España después de estudiar en Senegal y que muchos de mis amigos migraban cada año a diferentes países de Europa, principalmente a Italia y Francia. Nunca había pensado en ese cambio de vida, pero finalmente al estar acabando la escuela donde aprendía Corán, mi padre decidió que debía migrar a España con mi hermano Cheick. Fue un momento extraño porque, por una parte, estaba ilusionado por todo lo que iba a conocer, pero también asustado por ese nuevo cambio. Esta decisión no fue del día a la mañana y desde que mi padre nos anunció que había tomado tal decisión hasta que partimos a España, transcurrió casi un año. Durante ese año mi padre se encargó de todos los trámites necesarios: ahorrar para los billetes de avión, rellenar miles de papeles, ir a la embajada, preparar el pasaporte etc. Tardamos muchísimo en organizarlo todo. Fue un año intenso donde no se

nos tuvo en cuenta nuestra decisión de migrar o no, ni tampoco la opinión de mi madre; aunque ella aceptó y rellenó todos los documentos necesarios, ya que nos dijo que iba a ser lo mejor para nosotros. Nuestro futuro iba a ser diferente, nos mudaríamos a España para estudiar y conseguir un buen empleo. La idea no parecía mala y por eso al principio, tanto mi hermano como yo estábamos ilusionados. Pero a medida que pasaron los meses, yo cada vez estaba menos decidido de venir a España porque aquí no conocía a nadie, no quería dejar a mis amigos y sobre todo no quería dejar a mi madre en Senegal. Lo que para mí era una situación extraña e incomprensible parece que para muchas personas no era así. El hecho de que los padres senegaleses traigan a sus hijos a España no es tan raro como yo pensaba porque a pesar de que mis hermanos habían migrado, yo creía que eso no me iba a pasar a mí. Tal conocimiento se tiene sobre esta situación que el profesorado del colegio donde he pasado tres años señala que los padres senegaleses migran a España en busca de trabajo; cuando saben español y sus hijos son adolescentes, se mudan a este país para que sus hijos los ayuden con su empleo. En el caso de mi familia, la prioridad de mi padre era que estudiásemos aquí y eso es lo que estamos haciendo ahora.

3.2 El viaje

Se aproximaba el momento de partir, íbamos teniendo todos los papeles preparados para ese gran cambio, pero ni mi madre ni nosotros sabíamos

cuándo llegaría ese día. Una semana antes aproximadamente mi padre nos dijo la fecha exacta que cogeríamos el avión, la cual no recuerdo, desde dónde y con quién viajaríamos. Finalmente, nos fuimos a mediados de julio con un amigo senegalés de mi padre que volvía a España, al que no conocíamos, pero del que habíamos escuchado hablar. En un principio, señalé que había llegado en avión, no recordando la ciudad de llegada en España, pero realmente ese no fue el medio por el que llegué a este país. Ya que te tengo aprecio, te contaré que el trayecto de Senegal a España lo hicimos en coche y posteriormente cruzamos en barco, pero siempre con todos los papeles en regla. Teníamos los billetes de avión preparados, pero como un amigo de mi padre viajaba a España, él decidió que lo mejor era que nosotros lo acompañásemos. No os he contado esto anteriormente ya que quizá tendríais una imagen de mi diferente de quien soy en realidad. Una vez aclarado este aspecto he de señalar que antes de emprender este largo viaje, que duró tres días, tuvimos que pasar unos días en Dakar para terminar de arreglar la documentación necesaria. Llegó el momento de las despedidas de familiares y amigos, y de dejar aquella ciudad que nos había visto crecer. Recuerdo ese momento con mucha pena, pero gracias a aquellos que nos rodeaban las despedidas se fueron haciendo menos duras. Ellos nos habían convencido de que en España nos iba a esperar un futuro mejor. Una vez partimos de Touba, salimos para Dakar, no me acuerdo muy bien de esos días, pero sí de

que estaba en la capital de Senegal y algo nervioso porque hubiese algún tipo de problema con los papeles necesarios. Finalmente, marchamos camino a Marruecos, donde cogimos un barco para cruzar a España. Durante estos tres días pasamos muchas horas en el coche ya que tuvimos que recorrer largas distancias. Nos íbamos parando por unos hoteles de carretera donde comíamos y dormíamos. No tengo bastantes recuerdos de esos momentos, pero sí de cuando llegué a Granada.

3.3 La llegada a destino

En Granada estaba esperándonos nuestro padre. Él nos recogió y nos llevó a Torrenueva, una localidad de Motril, donde mi padre trabaja los veranos. Recuerdo ese día, mi primer día en España, como raro, no tenía ni idea de español, no entendía nada, ni el idioma, ni un gran número de situaciones. Me esperaba algo diferente. A pesar de que unos meses antes de venir, una amiga de mi madre me daba clases particulares de español, no entendía nada de nada. Ya no solo era el idioma lo que no entendía, sino otros muchos aspectos. El imaginario que tenía sobre España era totalmente distinto, igual que la situación de mi padre y hermanos en este país. Pensaba que en España había mucha riqueza, muchos puestos de trabajo... porque a pesar de que conocía por mi padre la crisis económica que estaba viviendo España en los últimos años, no me imaginaba que la situación era así. Pensaba que la situación de mi familia en España era totalmente diferente. Creía que tenían

mucho dinero, un buen puesto de trabajo... y esperaba que aquí yo pudiera alcanzar los mismos éxitos. Me imaginaba otra vida, pero este hecho nos pasa siempre y a todo el mundo, imaginamos muchas cosas por imaginar, pero luego no se corresponden para nada a la realidad.

4. UN DESTINO DIFERENTE AL IMAGINADO

Como he dicho antes, la situación de mi padre y hermanos no era la que esperaba, pero estaba en España con ellos y les ayudaría en todo lo que estuviese a mi alcance. Además, vivir en Granada sería una oportunidad excelente para aprender el español ya que todos mis familiares que se encuentran aquí han aprendido el idioma tras unos años trabajando.

4.1 Mi familia en España

Como te contaba, mi padre se encuentra aquí desde hace unos veinticinco años aproximadamente. Él llegó a España con un amigo en barco, porque le gustaba viajar y le llamaba la atención este país. A pesar de que lleve tanto tiempo en España, todos los años intenta volver a Senegal durante un par de meses para ver a la familia y comprar mercancías para el trabajo. Al cabo de los años, sucesivamente, se fueron mudando con él mis hermanos mayores hasta llegar a nosotros, que somos los dos últimos hermanos de su misma mujer. Sin embargo, mi madre y hermanas mayores nunca han venido a España, ni tienen pensamiento de mudarse a vivir aquí porque ellas se tienen

que quedar allí cuidando de la casa, de los abuelos... Además, mi padre solo ha querido traer a los chicos porque las chicas tienen que vivir en Senegal y casarse. Solo pueden venirse a España si sus maridos quieren, siempre va a depender de la decisión de la pareja. La verdad es que no sé porque mi padre decide que ellas no vengan y nosotros sí porque, aunque somos varones, somos mucho más pequeños. Respecto a mis hermanos, en España están viviendo los hijos mayores por parte tanto de mi padre, como de mi padre y madre. Menos Cheik que es el más pequeño y el que me acompañó durante la migración, el resto está trabajando en España. Algunos viven con nosotros, pero otros están incluso casados. Mis hermanos se dedican a diferentes trabajos, uno de ellos se ocupa del montaje de las atracciones de las ferias, otros de arreglar diferentes chapuzas y la mayoría en la venta ambulante; unos de manera independiente y otros ayudando a mi padre. En la misma casa, vivimos con mi padre tanto Cheik, un hermano mayor que yo, algunos tíos por parte de mi madre y de mi padre y yo. Al cabo de los años, incluso después de haber llegado nosotros, familiares nuestros no muy lejanos han seguido mudándose a España. Un claro ejemplo lo encontramos en Baba y Falúkh, sus padres son primos de mi padre y uno de los hermanos vivía en Touba cerca de mi casa. Ellos han estado incluso en la clase de Pepe⁷³, lo

⁷³ Tanto Abdou, como su amigo y hermano utilizan esta categoría emic: «Las clases de Pepe» para hacer referencia a las ATAL.

cual nos ha facilitado la relación con el resto de los compañeros, el aprendizaje del idioma y la integración en la escuela. Pero esto no es un caso único, tengo tíos y primos lejanos viviendo en España, lo que pasa es que no tengo el mismo contacto como con los hermanos⁷⁴ porque con ellos voy todos los días a clase, vivimos cerca y nuestros padres trabajan en lo mismo. Sin embargo, tanto amigos de mi padre como familiares nos juntamos todos los lunes y eso nos permite estar más unidos. En estas reuniones, al igual que en mi casa, por lo general hablamos en wólof. A pesar de ello, al principio, mi padre a veces intentaba hablarme en español para que yo fuera entendiéndolo poco a poco. Por eso, en el aula intento hablar siempre en español, pero algunas cosas acabamos hablándolo en nuestro idioma, aunque no deberíamos, pero ello nos permite comprender algo cuando no nos enteramos en español. También tengo un gran número de amigos senegaleses en España. Ellos no son solo familiares; por ejemplo, Mamadou es muy amigo mío, estábamos en la misma clase y hasta estudiamos juntos el PCPI de electricidad (Programa Cualificación Profesional Inicial). Sin embargo, un gran número de profesores del instituto, entre ellos el profesor de ATAL, creen que somos primos, pero no es así.

⁷⁴ Cuando habla de los hermanos hace referencia a los hijos del primo de su padre: Baba y Farúkh.

4.2 Mis primeros tiempos en España

Respecto a la casa en la que vivimos durante el curso académico en Granada, hay que señalar que se encuentra cerca del instituto donde he estado mis primeros años, a unos diez minutos andando. No es muy grande, pero vivimos bastante bien. Por lo general, yo limpio la casa, lavo la ropa y cocino para todos, por ejemplo, espaguetis, arroz, ensalada..., aunque en Senegal nunca antes había hecho estas actividades. Pero como ya he señalado anteriormente, no todo el año vivo en Granada capital, sino que en verano nos mudamos toda la familia a Torrenueva, primer lugar donde viví tras llegar a España. Torrenueva es un municipio de Motril, donde estamos por motivos de trabajo ya que vendemos en la playa. Cuando llegué a España, y en especial a ese municipio, no entendía nada. Había muchísima gente y el trabajo de mi padre era vender todo tipo de marcas, en especial zapatillas. Poco a poco fui asimilando todo aquello y me dediqué todo mi primer verano a ayudar a mi padre, vigilando que no nos robaran nada y guardando todas las cosas. También vigilando si venía la policía porque no les gusta que andemos por allí y cada vez que llegaban teníamos que echar a correr. Muchas veces nos hemos quedado sin mercancía por la policía, hasta incluso nos han pillado. Durante ese primer verano fui aprendiendo español mientras que escuchaba

a la gente hablando con mi padre. Poco a poco fui entendiendo algunas palabras porque nunca había aprendido este idioma en la escuela. Fue un verano duro, pero poco a poco fui aprendiendo el idioma.

4.3 Mi día a día aquí

Fue un cambio extraño, diferente, pero considero que no me ha costado integrarme en la escuela ni en España en general. Mi día a día es muy monótono, me levanto y preparo las cosas para el colegio, me ducho, desayuno y luego voy a clase en bus. Cuando se acaba la jornada de clase me voy a mi casa a descansar. A veces, por la tarde salgo por el centro a vender cosas con mi hermano Cheick, por ejemplo, llaveros que valen un euro. Pero no siempre es así porque cuando me he sacado el carnet de conducir no tenía tiempo de trabajar y cuando he tenido exámenes o tareas tampoco he ido a vender. Mi hermano y yo no siempre trabajamos, solo cuando tenemos tiempo libre. Considero que no he tenido problema en integrarme porque nunca me he peleado con nadie. Bueno sí, una vez me peleé con un niño español porque en mi primer año día tras día no paraba de decirme cosas, metiéndose todo el rato conmigo y un día me harté y acabé pegándole en el colegio. Nos riñeron los profesores, pero todo el colegio sabía que yo era pacífico y nunca me metía en problemas. Fue la única vez que me he peleado con alguien porque luego, cuando jugamos al fútbol, discutimos entre

amigos, pero nos llevamos bien y aunque nos piquemos entre nosotros, somos amigos y acabamos juntos como siempre.

Por otro lado, la relación de mi familia que vive en España con las diferentes instituciones, como servicios sociales o de salud, es bastante escasa. No conozco becas o ayudas para estudiar o vivir en España, que yo sepa ninguno de nosotros hemos recibido nada de ello o eso creo porque entre los senegaleses nos ayudamos mucho, en especial cuando estamos fuera de nuestro país. Como puedes apreciar en internet, todos los que pertenecemos a la cofradía del muridismo y vivimos en España nos ayudamos mucho económicamente, ofreciendo ayuda a los que llegan nuevos, ofreciendo alojamiento, trabajo... Somos una gran comunidad que nos juntamos semanalmente. Respecto a la sanidad, ni mi familia ni yo casi nunca enfermamos, yo desde que estoy en España no he ido nunca a un hospital. Me tomo alguna pastilla si estoy resfriado y poco más. A pesar de ello, amigos míos senegaleses y españoles me han hablado muy bien de la sanidad española, señalando que hay médicos y trabajadores muy competentes y que por lo general el servicio es muy bueno. A pesar de no haber ido a un hospital, sí he tenido que asistir a una óptica para comprarme unas gafas. Tras llevar unos meses en el instituto, los profesores me decían que debía ir al oculista porque no veía, pero yo no quería. Un día se pusieron en contacto con mi padre y finalmente me llevó a la óptica y me dijeron que necesitaba gafas,

pero aunque las tengo no las llevo casi nunca porque me da vergüenza ponérmelas. A pesar de que mi padre y los profesores me repiten día tras día que me las tengo que poner. Estoy feo con las gafas, y me da vergüenza ponérmelas porque no me sientan bien. Hay que resaltar que lo de ser vergonzoso no es nada nuevo y eso dio lugar a que los primeros días en el instituto fueran muy difíciles.

5. UNA ESCUELA DIFERENTE

En España he estado en dos institutos, desde mi llegada hasta el curso académico pasado estuve en un Instituto pequeño cercano a mi casa; en él se imparte Educación Secundaria Obligatoria y Programa de Cualificación Profesional Inicial. Mientras que en este curso académico estoy en un instituto bastante lejos de donde vivo, pero es muchísimo más grande. Respecto al instituto donde he pasado más tiempo, he de decir que me gusta mucho más porque es pequeño, acogedor y se está muy bien. Menos mal que al llegar a España fui a ese instituto y no el que está justo al lado porque ese tiene un gran número de alumnos. Como bien dice la directora del centro, el instituto donde he estado es como una gran familia. La mayoría del profesorado se ha portado genial con nosotros, todos ellos se preocupan si hemos dormido bien, si hemos desayunado... siempre están preguntando. Pero a pesar de que a mí me guste mucho este centro; como bien indica la directora, este no tiene muy buena fama en el barrio y por eso cada vez se

matriculan menos alumnos porque se dice que como hay mucha población inmigrante se bajan los contenidos, pero eso no es así. Yo me matriculé en este centro por mi padre, él conocía a gente que habían estado escolarizados allí y además se encuentra cerca de donde vivo. A pesar de ello mi padre no ha tenido mucho contacto con el colegio porque trabaja mucho. Según algunos profesores y la directora del instituto este hecho es muy común porque señalan que la mayoría de las familias «inmigrantes» tienen poca relación con la escuela.

5.1 Mis primeros meses en la escuela de España

Retomando mis primeros meses por Granada, hay que tener en cuenta mi primer día en un instituto tan diferente para mí. Tras casi dos meses en Torrenueva nos trasladamos a vivir a Granada, mi padre nos matriculó en colegios distintos a mi hermano y a mí porque yo ya tenía edad de ir al instituto y mi hermano debía seguir todavía en el colegio ya que es tres años más pequeño que yo. Así que estaba en una nueva escuela para mí, solo y sin conocer el idioma. Recuerdo que ese primer día de colegio salí de casa muy contento porque iba a conocer a gente de mi edad, pero tras entrar al colegio todo cambió. A partir de ahí, fueron momentos muy difíciles. Me sentaba callado solo porque no conocía a nadie ni el idioma. Fue un momento duro, a todo lo que me preguntaban yo le decía sí, sí. A lo mejor me estaban preguntando que cuántos años tenía y yo le decía sí. Todo el rato repetía lo

mismo porque, aunque creía que entendía algo de español, no sabía nada. Poco a poco fui juntándome en el colegio con chicos senegaleses. Ellos me acompañaban a las clases, me explicaban lo que no entendía y ejercían de traductores conmigo. Estos amigos míos fueron muy importantes durante el comienzo, pero no solo los únicos porque el profesorado se portó muy bien conmigo. Ellos son profesionales y me intentaban enseñar de todas formas el español, hasta incluso dibujando. Nunca podré olvidar esos primeros momentos en el instituto.

Por cuestiones de edad, entré en segundo de la ESO, pero a pesar de la ayuda del profesorado, de estar en ATAL y en aulas de refuerzo, ese primer año me costó mucho trabajo y por eso tuve que repetir. Tenía nuevos compañeros en la clase, pero a la mayoría los conocía ya de los pasillos y el recreo.

5.2. Nuevos cambios en el sistema educativo

Al siguiente año, los profesores y la orientadora decidieron que tanto mi amigo Mamadou como yo teníamos que estar en PCPI de electricidad, donde dábamos tres horas de taller y el resto de las asignaturas como los demás compañeros ya que teníamos matemáticas, sociales... Como ya he comentado, repetí segundo de la ESO porque además de no entender el idioma, nunca antes había impartido esas asignaturas aunque las conocía por el colegio que había ido mi hermano pequeño en Senegal. Sin embargo, yo

solo había dado el Corán y todos los profesores del instituto eran conscientes de ello y señalaban que eso influía en las asignaturas en las que estaba matriculado. Todos ellos me ayudaron muchísimo porque aprobar las asignaturas era muy difícil para mí ya que no sabía casi nada de español. Sin embargo, ahora, aunque mi español no sea perfecto, sobre todo a la hora de expresarme; he sacado buenísimas notas en el último curso. No solo en las asignaturas de electricidad, sino en todas las demás. Ello me ha permitido estar estudiando un ciclo medio de electromecánico de vehículos de automóviles. En este último curso el profesorado no me ha ayudado tanto porque ya sé español y a pesar de eso Mamadou y yo somos los que mejores notas hemos sacado en PCPI, incluso mejores que los que han nacido aquí y saben español de siempre.

A mí de siempre me ha gustado estudiar, pero se me da muy mal. Aún así considero que estudiar es muy importante ya que, sino estudias estás igual que un muerto, exactamente igual. Esto se dice mucho en África, ya que si allí eres analfabeto la gente te engaña. Si no estudias, no sabes nada, no sirves para nada porque te timan. Pero a pesar de la importancia que creo que tiene la educación y de mi interés por aprender, no me considero buen alumno porque no sé bien el español. Me gustaría aprenderlo mejor. Ahora ya sé algo más y puedo entender el resto de las asignaturas. Aunque no sea un buen estudiante, sí soy buena persona, soy educado, me comporto bien en clase y

tengo ganas de seguir aprendiendo. Los profesores me perciben de manera similar, por ejemplo, la profesora de biología que nunca me ha dado clase señala que mostramos mucho más interés que incluso los españoles. El profesor de refuerzo comenta que soy muy bueno y el que ha sido mi tutor de PCPI dice que al principio era muy cortado, pero cuando pasaron los años ya hablaba más y tenía más relación con el profesorado. También pueda deberse a lo que dice el profesor Pepe (profesor de ATAL). Según el, los alumnos que vienen en edad de instituto tienen motivaciones diferentes y si vienes acompañado con algún familiar, por lo general, no quieren que falten a la escuela. En mi caso, he asistido a la escuela casi todos los días, si no he ido es porque he estado resfriado o teníamos alguna celebración muy importante.

5.3 Las clases de Mario y Pepe

En este centro, tanto Mario, el profesor de aula compensatoria, como Pepe me han ayudado mucho en aprender español e incluso con el contenido del resto de asignaturas. En mis primeras semanas en el instituto, recuerdo cómo ellos me dieron un librito con dibujos, letras y rayas para aprender a escribir el español. Era muy fácil pero que muy fácil pero poco a poco, me iban ayudando a aprender el idioma. No solo yo reconozco el importante papel que han ejercido estos dos profesores, sino también mi hermano como la directora del instituto, aunque hubiese compañeros españoles que pensasen

que en las clases de estos profesores no se hacía nada. De manera más específica, me acuerdo mucho de la clase de Pepe porque esta clase me sirvió bastante, tanto para aprender vocabulario como para hablar castellano y escribirlo. Gracias a esas clases se me iba quitando el miedo y la vergüenza a hablar en otro idioma diferente porque como bien señala el profesor Pepe estas clases son individualizadas a pesar de que estén compuestas por unos cuatro alumnos aproximadamente. Para mi hermano también fueron muy útiles porque como él mismo señala no solo aprendió español, sino matemática, entre otras asignaturas y gracias a Pepe sabe hoy hablar español. Esos años fueron muy útiles y todo gracias al fenómeno maestro Pepe, que es muy buena gente. Él siempre nos decía que esos años tuvo muchísima suerte con nosotros porque éramos muy simpáticos y mostrábamos interés, no como el alumnado de otros años. Sin embargo, muchas veces el profesor no estaba de acuerdo con nosotros y discutíamos, nos subestimaba todo el rato, pero luego nos decía que era una estrategia para que nosotros hablásemos con él y aprendiésemos el español. Así que Pepe era muy bueno con nosotros. Él nos daba unas fichas de lectura y de comprensión, las cuales luego discutíamos en esa clase con el resto de los compañeros. Por lo general, los dos últimos años estaba compuesta por Mamadou, Ghizlane y yo porque el resto de los niños no iban a clase o como no llegaban a España acompañados con sus familiares se tenían que trasladar a otros institutos.

Cuando yo me quería sacar el carnet de conducir, Pepe me dijo que años anteriores algunos jóvenes se llevaban a sus clases el libro del teórico del coche, por si tenía alguna duda y así poder explicármelo. Finalmente, no me hizo falta, pero yo se lo agradezco mucho. En esta clase realizábamos muchas actividades que nos eran útiles, como por ejemplo aprendimos a conjugar verbos. Aunque Pepe a veces pensase que no avanzábamos, que ya habíamos llegado a un punto que nos conformábamos con el español y que habíamos aprendido lo elemental; nosotros queríamos seguir formándonos y contestábamos rápidamente todo aquello que sabíamos, intentábamos hacerlo siempre de manera correcta. Durante los meses que pasamos el último curso, a veces nos daba a Mamadou y a mí un libro de cuarto de primaria para leer los textos de comprensión. Sin embargo, Ghizlane que estaba en tercero de la ESO llevaba su libro de biología y el profesor le preguntaba y explicaba lo que no sabía. En esta clase no se nos mandaba tareas, no como en otras porque el profesor creía que no la íbamos a poder hacer. No teníamos tanto tiempo para estudiar, hacer tareas de la clase de Pepe y de otras muchas asignaturas más.

Mi amigo y yo estuvimos cerca de tres cursos académicos en la clase de Pepe, sin embargo, Ghizlane se fue unos meses antes, pero nadie informó al profesor. Tras ver que ella no asistía a clase, el profesor preguntó a la directora y ya se enteró mucho después. Respecto a nosotros estuvimos allí

hasta que a mitad de curso llegaron muchos más niños nuevos que necesitaban más que nosotros dar las clases de Pepe. Como bien decía el propio profesor, estas eran unas clases compensatorias donde no solo se aprendía el español, sino que también se fomentaba la interculturalidad dentro del aula utilizando diferentes nombres característicos de sus países de orígenes y mostrando interés por conocer cómo eran esos países y qué le caracterizaban. Nosotros no íbamos todos los días a las clases de Pepe porque él daba clase en muchos más colegios. El primer año sí asistíamos más, unas cuatro horas a la semana, pero ya después no, unas tres horas aproximadas. Al principio, estas clases me sirvieron de mucho pero ya cuando sabía algo de español quería seguir en las clases ordinarias, quería estar con el resto de mis compañeros. El problema era que, aunque nosotros quisiéramos estar con nuestros compañeros de clase, ellos daban asignaturas mucho más difíciles. Después de un tiempo eso no ha sido así. Como ya he dicho antes, el último año de PCPI, Mamadou y yo hemos sacado sobresaliente en la mayoría de las asignaturas e incluso hemos obtenidos mejores resultados académicos que los propios alumnos que han nacido en España y saben el idioma. Estos buenos resultados me han permitido estar hoy estudiando el ciclo que siempre había querido estudiar. Solo llevo un mes y aunque me está gustando tengo que estudiar muchísimo.

6. UNA COMUNIDAD UNIDA

Respecto a mis amigos, en el instituto que estoy conozco a algunos chicos, pero tanto en éste como en el anterior, me he llevado muy bien con todos los niños. Siempre los saludo y, por lo general, me hablo con todos. Me junto con marroquíes, españoles y sobre todo con senegaleses porque incluso algunos de ellos son familiares míos, como los hermanos Baba y Farúkh. Además, los padres de mis amigos senegaleses tienen muy buena relación con mi padre y todos nos juntamos fuera del instituto. Sobre todo, los jóvenes, porque nos gusta mucho el deporte y practicamos fútbol, balonmano... Nosotros hablamos el mismo idioma y es más fácil comunicarnos, aunque los profesores indiquen que es mejor que hablemos español para así tener más fluidez. Sin embargo, acabamos juntándonos todos y tanto en casa como cuando estamos juntos todos los senegaleses hablamos nuestro idioma porque es más fácil. Por eso, acabamos pasando muchas horas juntos, tanto dentro como fuera del instituto. Ya no solo por el idioma, sino por las relaciones que tenemos con la comunidad senegalesa que vive en España, especialmente con los que son muridistas.

6.1 Las celebraciones que realizamos en España

Con ellos celebramos la fiesta del cordero, una fiesta común para los musulmanes. Nosotros comemos muchísimo, compramos un cordero y

luego lo cocinamos, luego vamos a rezar a la mezquita con unas vestimentas típicas y cada uno pide perdón. Aquí, en España, nos juntamos en mi casa o en otro sitio y aunque lo celebremos bastante gente en Senegal nos juntamos muchísimos más. Lo mismo ocurre con otra fiesta que es muy típica para nosotros, se llama el Magal de Touba. Esta fiesta cada año cae en una fecha diferente, aquí en Granada, nos juntamos tanto senegaleses, españoles, chicos, chicas... y hacemos una fiesta bastante grande, donde hablamos de religión y comemos muchísimo. Esta fiesta es más famosa en Touba, allí lo celebramos muchísima más gente. Compramos una vaca y mis hermanas y mi madre cocinan, estamos todo el día comiendo y bebiendo todos juntos. La fiesta que hacemos aquí no es igual que la de Senegal, allí estamos más gente, pero aquí tenemos más dinero y podemos alquilar un sitio de celebración. Esta celebración es caracterizada por la cofradía muride, la cual principalmente se encuentra en Touba y tiene como fundador a Amadou Bamba Mbacké (1853-1927). Cada año se celebra allí el Magal, en conmemoración de la salida de su exilio por los franceses ya que estos no querían a los musulmanes y lo trataban mal. Esta fiesta tiene una gran importancia en Touba ya que es la ciudad que fundó y donde actualmente se encuentra enterrado, por eso ese día sus seguidores peregrinan hasta la mezquita donde se encuentra su cuerpo.

6.2 La relación con los que están aquí y con los que se han quedado allí

A parte de estas dos celebraciones, cada lunes nos juntamos para ir a la mezquita y hablamos de diferentes temas en un salón grande que tenemos alquilado. Hablamos de la cultura, de la religión y de si hay alguna ley que tengamos que aplicar los inmigrantes senegaleses; aunque creo que hay muy pocas leyes que favorezcan a los senegaleses o extranjeros en general. No solo tenemos una gran unión entre los senegaleses que nos encontramos en España, sino también con los que se han quedado allí. En mi caso, no quiero perder el contacto con ellos y llamo a mi madre casi cada día, aunque llevo ya mucho tiempo sin verla porque no he vuelto a ir a Senegal desde que emigré. Me acuerdo de mi familia y por eso quiero visitar Senegal, pero para ello tengo que ahorrar bastante dinero porque es muy caro el avión. A ver si el año que viene pudiese ir. Respecto a mis amigos, sigo hablando con ellos, vía WhatsApp o Facebook; pero la mayoría de ellos se encuentran viviendo en otros países y por eso es más difícil que pueda verlos, pero eso no significa que no hable con ellos.

7. EL PRESENTE Y EL FUTURO

Una vez expuesto tanto mi proceso migratorio, como mi paso por la escuela y mi relación con las personas que me rodeo, considero que es el momento

idóneo de desarrollar qué hago en la actualidad y cuáles son mis expectativas de futuro, aunque ya he ido exponiéndolo anteriormente.

Como ya he comentado, me encuentro estudiando un ciclo medio, pero hasta hace relativamente poco, menos de un curso académico, no sabía qué iba hacer cuando obtuviese el graduado. Desde que llegué tanto mi hermano pequeño como yo hemos estado ayudando a nuestro padre en la venta ambulante, siempre que no tuviésemos que estudiar, ya que mi padre le da una gran importancia al estudio; por eso casi siempre vamos a trabajar los fines de semana y verano. Como el profesor Pepe sabe, a mi hermano se le da mucho mejor vender que a mí ya que él sabe mejor el español y no le da vergüenza hablarlo. Sin embargo, yo ya tengo el carnet de conducir y puedo ayudar a mi padre a transportar la mercancía. Desde hace unos años pienso que en España no hay futuro y que tendría que seguir con la venta ambulante, lo que no sabía era si podría estudiar o no. Tanto mi padre como el profesorado y la orientadora han ejercido un importante papel en cuanto a la elección de mi futuro. Al repetir segundo yo comencé el PCPI de electricidad porque me lo recomendaron e iba a ser más fácil obtener el graduado, pero no porque yo me quisiera dedicar a ese trabajo el resto de mi vida, aunque algunos profesores de refuerzo pensasen eso. Yo si estudiaba electricista era para ayudar a mi padre y ponerme cuanto antes a buscarme la vida en algo. Mi ilusión de siempre ha sido ser rico, tener un coche, un trabajo, una casa

grande, una familia... Pero sabía y sé que todo es muy difícil. Por eso para poder conseguirlo siempre he pensado en ser mecánico. Algún día espero poder trabajar de lo que me gusta y tener todo eso. El año pasado era consciente de que tenía que ganar algo de dinero ayudando a mi padre en la venta ambulante y que no sabía si podría estudiar, aunque mi ilusión era estudiar mecánica. Dos meses después de hablar con la orientadora, porque no sabía ni donde podía estudiar ese ciclo, me encuentro estudiando el ciclo medio que me gustaba con el fin de trabajar en un futuro como mecánico. Según un gran número de profesores, raro era el alumnado extranjero que tenía expectativas de estudiar carrera, como mucho una Formación Profesional, aunque no todos lo hacían.

En un futuro no muy lejano me gustaría volver a Senegal, pero solo durante un tiempo, no para vivir allí sino de vacaciones porque tengo ganas de visitar a mi familia. Vivir allí es muy duro porque a pesar de que haya gente con dinero, es bastante difícil encontrar un trabajo estable donde consigas un sueldo que te permita mantener a toda una familia. No es porque el nivel de vida en general sea muy caro, sino básicamente porque no hay empleo y no se gana lo suficiente para vivir. Así pues, creo que me quedaré en España porque no creo que vuelva a vivir en Senegal ni tengo pensado vivir en otros países, pero sueño con viajar por todo el mundo y en cuanto pueda, no dudaré en hacerlo. Granada es una ciudad que me gusta mucho, la gente es

muy buena y tengo grandes amigos aquí. No considero que esta ciudad sea muy diferente a la que yo vivía en Senegal. Lo único más característico es que nosotros tenemos otra cultura diferente. La cultura de Senegal es parecida pero no es igual que la de aquí. Por ejemplo, allí está mal visto teñirse el pelo, pero, sin embargo, tú puedes casarte con dos mujeres o más. Además, el concepto de familia es diferente, están más unidas, vivimos todos juntos; por ejemplo, en Senegal viven las mujeres de mi padre, sus hijos e incluso los abuelos y mis hermanas con sus maridos, en fin, todos juntos. A pesar de que no seamos tan diferentes en otras cosas, los españoles tienen una visión equivocada de los senegaleses. Por ejemplo, me siento indignado cuando veo cómo día tras día se asocia a vagabundos que se encuentran pidiendo en España con senegaleses, como si ellos fueran de allí. Eso no es cierto porque a los senegaleses nos da vergüenza pedir y antes que eso, estaríamos buscando todo tipo de trabajo. Esto no solo lo pienso yo sino también otros amigos míos, como Mamadou.

Finalmente, puedo decir que a día de hoy me encuentro muy feliz en España, formándome como mecánico; siempre lo había deseado, pero no creía que se me iba a brindar esa oportunidad. Me imaginaba en España una vida totalmente diferente, pero a pesar de ello, gracias a los españoles y senegaleses que he ido conociendo aquí, mi visión ha ido cambiando, siendo más optimista en todo momento y no queriendo abandonar este país. Eso sí,

espero volver a visitar Senegal para así poder reencontrarme con familiares y amigos que no he vuelto a ver.

BREVE ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE VIDA

Las historias de vida nos permiten conocer la trayectoria de toda persona, señalando las etapas que han vivido y el énfasis que le han dado a los diferentes aspectos que han ido surgiendo a lo largo de su vida, ya que en una única entrevista biográfica pueden pasar desapercibidos. Así pues, consideramos que no solo es interesante construir la historia de vida de una persona, sino analizarla a partir de una serie de categorías delimitadas. En este caso, a partir de tres aspectos que son relevantes tanto para este joven como para los agentes de sociabilización. Este análisis nos permitirá entender la realidad que rodea a este alumno a través de su propio relato, haciendo hincapié en el papel que ha desarrollado las ATAL a lo largo de su trayectoria de vida.

En concreto, a partir del análisis de la historia de vida de Abdou, podemos encontrar como su progenitor ha ejercido un pilar fundamental, ya que a su corta edad, su padre ha tomado importantes decisiones que han influenciado notablemente en la vida de Abdou, como es la decisión de migrar tanto él como otros miembros familiares. El joven señala la importancia que ellos tienen en diferentes etapas de su vida, en especial hace referencia a su

hermana y su madre. Centrándonos en esta categoría, la familia, considero que es de gran relevancia para este joven ya que hace hincapié a lo largo de su discurso. Respecto a la educación, señala que gracias a sus hermanas ha aprendido francés y la importancia que le ha dado tanto su madre como su padre a la educación y a las expectativas de un futuro de vida mejor. Ello podemos apreciarlo cuando señala que «En el caso de mi familia, la prioridad de mi padre era que estudiásemos aquí y eso es lo que estamos haciendo ahora». Al recordar su infancia como en la actualidad, se puede apreciar la relevancia que otorga no solo a su padre sino a estas mujeres, señalando el importante papel que ellas han tenido en su vida y cómo en un futuro no muy lejano desea ir a Senegal para poder estar con ellas.

A lo largo del discurso, utiliza diferentes aspectos familiares para diferenciarse de los de aquí, de los españoles, pero reitera que España no se diferencia tanto de Senegal, solo en algunos aspectos como es la cultura. Así pues, señala,

No considero que esta ciudad sea muy diferente a la que yo vivía en Senegal, lo único más característico es que nosotros tenemos otra cultura diferente. La cultura de Senegal es parecida pero no es igual que la de aquí, por ejemplo, allí está mal visto teñirse el pelo, pero sin embargo tú puedes casarte con dos mujeres o más. Además, el concepto de familia es diferente.

A esta categoría le atribuye una gran importancia a lo largo de su discurso, pero no influyendo en su integración en España. Respecto a los aspectos culturales que más diferencia, es el hecho de que en Senegal los hombres

puedan casarse con más de una mujer, que haya colegios diferenciados y caracterizados por el aprendizaje de una religión y la relevancia que atribuye a las celebraciones que practica con su grupo; las cuales están reforzadas en el contexto español. La relevancia cultural que otorga a este tipo de aspectos nos puede mostrar cómo su identidad senegalesa se encuentra reforzada en la actualidad. Aunque a veces, como él bien señala, hay aspectos culturales senegaleses que el propio sujeto no entiende, ello podemos apreciarlo a lo largo del discurso:

Mi padre solo ha querido traer a los chicos porque las chicas tienen que vivir en Senegal y casarse, si sus maridos quieren pueden venirse juntos a España, pero siempre va a depender de la decisión de la pareja. La verdad que no sé porque mi padre decide que ellas no vengán y nosotros sí porque, aunque somos varones, somos mucho más pequeños.

A pesar de ello, se puede apreciar como para este joven «la cultura» de él es y ha sido de gran importancia a lo largo de su vida ya que lo diferencia del resto, pero no lo considera como un impedimento para poder alcanzar sus objetivos propuestos. Sin embargo, el idioma sí. Para este joven, el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela le ha supuesto momentos trágicos respecto a su día a día en ésta, tanto para establecer relaciones con el resto de alumnado como académicamente. Esto queda plasmado cuando relata su primer día de clase:

Recuerdo como ese primer día de colegio salí de casa muy contento porque iba a conocer a gente de mi edad, pero tras entrar al colegio todo cambio. A partir de ahí, fueron momentos muy muy difíciles, me sentaba callado solo porque no conocía a

nadie ni el idioma, fue un momento duro, a todo lo que me preguntaban yo le decía sí, sí. A lo mejor me estaban preguntando que cuantos años tenía y yo le decía sí, todo el rato repetía lo mismo porque, aunque creía que entendía algo de español, no sabía nada.

Respecto a sus amistades tanto dentro como fuera de la escuela, Abdou señala que, a pesar de tener amigos de todas las nacionalidades, con los jóvenes senegaleses son con quien tiene una relación más estrecha ya que además de reunirse semanalmente los miembros de la comunidad senegalesa en Granada, se comunican en el mismo idioma. El desconocimiento del castellano no solo ha dado lugar a que su grupo de iguales sea mayoritariamente senegalés, sino que haya variado su autopercepción en la escuela porque, como hemos visto, él no se consideraba buen alumno porque no sacaba buenas notas. Sin embargo, señala que, en la actualidad, un mayor conocimiento del idioma le ha permitido obtener buenos resultados académicos y estudiar el ciclo formativo que deseaba. Así pues, encontramos cómo desde una visión estática actual, ya que está relatando su vida en un momento determinado, el joven le da importancia a su familia, a «la» cultura de su país y al aprendizaje del castellano. Tres factores que han tenido un gran peso en el relato de su trayectoria. Pero, casualmente o no, en el discurso del profesorado y del resto de miembros de la comunidad educativa, encontramos como estos tres aspectos, «familia, cultura e idioma» se repiten para hacer alusión a la integración o no de estos jóvenes en la escuela, atribuyéndole expectativas opuestas según estas categorías. Encontramos

que las diferentes formas de gestionar la diversidad son similares a aquellas que desempeña el propio alumnado.

Según el acompañamiento familiar del alumnado de nacionalidad extranjera, en el contexto estudiado, el profesorado atribuirá éxito o fracaso escolar y, por tanto, unas expectativas de futuro diferentes al alumnado (Bravo, 2015). Además de ello, a partir de las observaciones y de las entrevistas realizadas, hemos podido observar cómo el discurso del profesorado se ha basado en lógicas denominadas culturalistas (Franzé, 2003). Podemos apreciar cómo la escuela hace hincapié en los aspectos culturales de los jóvenes, por ello le dan una gran importancia a la interculturalidad y a la similaridad cultural de los chicos y chicas que pertenecen al este sistema educativo. En la normativa de las ATAL y en el discurso del profesor entrevistado encontramos como en este dispositivo y en la escuela donde ha estado el joven se hace especial hincapié en las actividades interculturales. Entendiendo por interculturalidad el valor que tiene la cultura de cada joven, el enriquecimiento de estas y la realización de diferentes actividades que den lugar a la relación entre las distintas culturas. Entre ellas, el centro lleva a cabo un teatro, actividades donde aparezcan los diferentes aspectos culturales de los jóvenes, entre otras. Sin embargo, hay que tener presente que el itinerario formativo de esta institución está basado principalmente en una ideología puramente eurocéntrica (Besalú, 2011). Por ello, encontramos en el discurso del

profesorado que según los aspectos culturales del país de origen de estos jóvenes tendrán mayor facilidad en integrarse en la escuela y en la sociedad. Pero ¿somos tan diferentes según nuestra procedencia? Debemos ser conscientes de que

Lo que hace que se conciba a los niños de origen inmigrante como portadores de una cultura atribuida a lo étnico, los visibiliza como actores principales de las dificultades educativas dando lugar a que la composición étnica se haya convertido en un nuevo y poderoso indicador de calidad académica y de clima social de los centros educativos (García, Rubio y Bouachra, 2008, p. 30).

Retomando las categorías que el alumno ha resaltado, debemos tener presente que el sistema educativo español también aporta una gran importancia al idioma vehicular de la escuela en cuanto en tanto a la integración y el éxito escolar de los jóvenes; de ahí a que se lleve a cabo el dispositivo mencionado (Alcalá, 2008 y Arroyo, 2010). A partir del cual, enfocándonos en el análisis de la historia de vida presentada, debemos cuestionarnos si se acentúan las diferencias (Olmos, 2012), si es importante solo la enseñanza del idioma y cómo se llevan a cabo estos dispositivos encargados de la lengua vehicular de la escuela (Cotrina, García, García, Goenechea y Porras, 2009). Según la historia de Abdou, la enseñanza del idioma en esta clase le ha permitido adquirir los conocimientos lingüísticos necesarios para obtener el graduado y seguir estudiando. Pero, en esta aula no solo le enseñaban el idioma como tal. Como bien el joven indica, gracias al profesor de este dispositivo y de su atención individualizada, fue perdiendo

su timidez para hablar en otra lengua y adquirió conocimiento de otras materias. Sin embargo, respecto a su funcionamiento, recalca que le hubiese gustado permanecer en todas las clases con el resto del alumnado y no en una diferente.

Por tanto, a partir de esta historia de vida se puede apreciar cómo las categorías familia, cultura e idioma juegan un papel esencial en su trayectoria ya que este chico ha decidido relatar su vida enfocándose en estos tres aspectos, a pesar de las diferentes temáticas tratadas. Aspectos que sirven a la escuela para establecer un orden y justificar las diferencias existentes entre los jóvenes. No debemos olvidar que nos encontramos ante estereotipos que se llevan a cabo a partir de estos tres aspectos. Por ello, considero relevante cuestionarse qué papel tiene la escuela, en especial las ATAL, en la atribución y justificación de la diferencia. Además de plantearnos porqué ni en el discurso presentado por el joven ni el profesorado, se hace alusión a muchas otras categorías que pueden estar presentes. Entre ellas podemos señalar el nivel socioeconómico y otras que pueden dar lugar a la similitud entre los jóvenes, como es la edad. Así pues, después de llevar cinco años en España y de relatar su trayectoria de vida a una persona de confianza, hay que cuestionarse si esas diferencias establecidas y construidas están influenciadas por la institución escolar. Al igual, que plantearnos el papel que ha ejercido el sistema educativo en la identificación y trayectoria de su alumnado. Son

cuestiones que abarcan un gran entramado y por ello sería interesante seguir trabajando en ello, a partir de diferentes historias de vida. Haciendo alusión a la aquí presentada, podemos señalar que tanto la escuela como las ATAL han ejercido un importante papel en la trayectoria de este joven ya que le ha permitido conocer el idioma, entablar amistades con el resto del alumnado y seguir estudiando para poder alcanzar los objetivos propuestos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, E. (2008), «Multilingüismo en las aulas: procedimientos de inclusión y exclusión», en A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, p. 158.
- Alonso, Luis (1998), *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*, Fundamentos, Madrid.
- Arroyo, M. J. (2010), *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las Aulas Aliso en la provincia de Segovia*, Universidad de Valladolid.
- Besalú, X. (2011), «Alumnado, escuela, cultura», en F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, pp. 45-52.
- Bravo, C. C. (2015), *Alteridad en la Escuela. Discursos sobre el Otro en contextos de diversidad*, Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada.
- Callejo, Javier (2001), *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*, Ariel, Barcelona.
- Cotrina, M. J., M. García, C. García, C. Goenechea y R. Porras Vallejo (2009), *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas*

Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz, Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz, Cádiz.

Franzé, A. (2003), *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, CES de Madrid, Madrid.

García, M., J. Ibañez y F. Alvira (1993), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid.

García, F. J., M. Rubio y O. Bouachra (2008), Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación, *Revista de educación*, 345, pp. 23-60.

Olmos, A. (2012), Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela, *Imagonautas*, 1 (2), pp. 62-85.

Pujadas, J. J. (1992), El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales, *Cuadernos metodológicos*, n.º 5, CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), Madrid.

Torrente (1992), Investigando a la policía, *REIS*, 59, pp. 289-300.

IV.7 TEXTO 7

Bravo Torres, Carmen Clara (2018). ¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar. *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*. nº5. P.27-41. ISSN: 2531-9884. Disponible: <http://www.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/24322>

La revista *Comparative Cultural Studies European and Latin American Perspective* publica trabajos de investigación de alta calidad, después de un proceso de revisión por pares doble ciego. Esta revista pertenece a la Universidad de Florencia y publica trabajos en inglés, italiano, portugués y castellano. Esta revista comenzó a publicar en 2016 y se encuentra indexada en CROSSREF y ROAD.

Este trabajo⁷⁵ analiza cómo a partir del país de origen el profesorado construye al alumnado de nacionalidad extranjera como diferente. Al igual que la identificación de estos jóvenes con la categoría mencionada. Para ello se hace alusión al alumnado que ha permanecido en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (dispositivo “especial” de Andalucía, España). El profesorado señala que, dependiendo del país de procedencia, este alumnado tendrá diferentes motivaciones, unas expectativas de futuro determinadas y una relación familia-escuela que no siempre se ajusta a la realidad. Sin embargo, a partir del discurso del

⁷⁵ El presente texto es fruto de la participación en un proyecto del Plan Nacional de I+D+i que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono [Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (CSO2013-43266-R)]. Agradecemos al Ministerio de Economía y Competitividad el apoyo a dicha investigación. Este trabajo también ha sido realizado gracias a una beca de Iniciación a la Investigación durante el máster por la Universidad de Granada. Al igual que este trabajo se ha podido realizar a partir del programa FPU, FPU15/04286 (Formación Profesorado Universitario), ofrecido por el Ministerio de Educación de España.

alumnado se puede observar que estos no se identifican con tal categoría. Ellos se sienten como el resto de los jóvenes españoles. Aunque, son conscientes de que el alumnado de nacionalidad extranjera es percibido de manera diferente a aquellos considerados españoles. Para el desarrollo de este trabajo ha sido de gran importancia los estudios ya realizados sobre esta temática y los discursos empleados por los sujetos participantes. Para ello, se ha llevado a cabo una etnografía caracterizada por el análisis del discurso.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ha incrementado el número de población de nacionalidad extranjera en la mayor parte de los países europeos. Ello ha tenido como consecuencia, entre otras, la generación de diferentes discursos sobre la otredad que estas “nuevas” poblaciones representan (Agrela y Gil, 2005). Sin duda, este crecimiento poblacional ha estado ligado a las migraciones y ha sido el sujeto inmigrante el que ha sido representado como otro. Tales migraciones, como fenómenos globales y totales, se han instalado en diferentes contextos sociales y han tenido su traducción en los espacios escolares⁷⁶. De acuerdo con García (2008), los jóvenes de nacionalidad

⁷⁶ La educación en España es un derecho y en diferentes etapas una obligación. El sistema educativo está compuesto por tres etapas. En primer lugar, educación infantil no obligatoria (0-6 años), la educación primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria (*continuación de la nota al pie*)

extranjera son sinónimo de diversidad cultural. Una diversidad entendida en “términos de diferencia”. Ello hace que la institución escolar se convierta en un contexto especialmente atractivo para esta investigación, dado que en él se conjuga un estricto discurso de igualdad en escenarios de diversidad (Franzé, 2001). Una diversidad “especial” donde se puede apreciar los procesos identitarios basados en los mecanismos de otredad.

En España se han llevado a cabo diferentes políticas educativas con el fin de gestionar esta diversidad (Benito y González, 2011). En Andalucía han surgido las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL)⁷⁷. Estas aulas se encargan de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a los estudiantes que carecen de esta competencia. En la mayoría de los casos a alumnado de nacionalidad extranjera, que pueden ser considerados extranjero y/o “inmigrante” (Fernández, Kressova y García

Obligatoria (12-16 años). Estas dos últimas etapas son obligatorias, mientras que bachillerato (16-18 años) no lo es. En este trabajo se estudiará un instituto donde solo se imparte la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

⁷⁷ La experiencia de una sociedad es de gran relevancia para el desarrollo de las diferentes políticas relacionadas con las migraciones. Por ello, hay que destacar que las aulas ATAL son relativamente novedosas ya que comenzaron en 1997 como experiencia piloto en Almería. Sin embargo, no se pondrán en marcha en toda Andalucía hasta el 2007, donde es organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Castilla, 2011).

Castaño, 2011)⁷⁸ . En el contexto estudiado, a partir del estudio de la normativa y de la práctica de las ATAL, se puede percibir como el alumnado que se encuentra en este dispositivo es considerado diferente al resto. La normativa está enfocada a los jóvenes con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela y la práctica suele realizarse a partir de la separación del resto de compañeros. Este ha sido el contexto idóneo para desarrollar esta investigación, donde se ha podido observar los mecanismos de la construcción de la otredad a partir de categorías establecidas, como es la del país de origen. Por ello, se estudiará cómo es construido este alumnado y si dicha categoría está o no presente en su auto identificación. Analizar estos discursos permiten tomar conciencia de la influencia de estos procesos de diferenciación en las relaciones entre aquellos considerados “inmigrantes” con los nacionales (García Borrego, 2003), dando lugar a la construcción e identificación de ambos grupos. Para ello, se ha realizado una etnografía, donde han sido esenciales el uso de diferentes técnicas, como la observación participante, las historias de vida y los grupos de discusión.

Para poder entender estas dinámicas, este trabajo está compuesto por los siguientes apartados. En primer lugar, se ha desarrollado la fundamentación

⁷⁸ En este trabajo el dispositivo utilizado en este caso de estudio, ATAL, se nombrará dispositivo “especial”. Su uso no se trata de algo excepcional, se han puesto en marcha tanto en Europa como España dispositivos similares: Aulas Enlace en Madrid, Aulas de Acogida en Cataluña, Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco, etc.

teórica que sustenta esta investigación y la metodología utilizada. Una vez contextualizado, se han presentado los discursos del profesorado en torno al alumnado que ha permanecido en el dispositivo ya mencionado, al igual que se les ha dado voz a estos jóvenes. Todo ello ha permitido concluir dicho trabajo contestado a las tres cuestiones planteadas, ¿cómo se construye la otredad? ¿Qué percepciones se tiene frente a este alumnado y por qué? Y ¿cuál es la identificación de estos jóvenes respecto a las categorías atribuidas? Hay que partir de que esta investigación es un estudio de caso que se ha llevado a cabo en un instituto que tiene como objetivo enseñar y educar a todo su alumnado, sin realizar distinciones por nacionalidad. Por ello, es importante resaltar que no se pretende juzgar a las personas ya que lo que aquí nos interesa es conocer cómo se construye la diferencia y su influencia respecto a la auto-identificación de los jóvenes.

2. DIVERSIDAD, CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA E IDENTIFICACIÓN

En primer lugar, para estudiar la otredad y la identificación de los jóvenes catalogados como diferentes, hay que partir de que el grupo humano es diverso por su propia constitución. Los individuos que constituyen un grupo tienen una determinada imagen sobre aquello que les rodea (Boivin, Rosato y Arribas, 2004; Rubio y Olmos, 2013). En esta situación, la aparición de “nuevos” sujetos en un grupo ya constituido supone la introducción de “nuevos” elementos de diversidad. Estos aspectos son gestionados de

manera diferente atendiendo al propio grupo, a las circunstancias contextuales del mismo y a las características de los “nuevos” sujetos.

Una de las formas más comunes de tratamiento de estos “nuevos” sujetos en el grupo constituido ha sido la de representarlos como una amenaza en tanto que extraño y ajeno al grupo (Santamaría, 2002), dando lugar a los procesos de otredad. En las sociedades occidentales esta otredad/alteridad queda en nuestro tiempo muy bien representada con los denominados inmigrantes. Es por ello, que en este trabajo se ha estudiado los discursos de alterización del profesorado respecto a los jóvenes considerados inmigrantes, haciendo uso de las voces del alumnado. Todo ello, con el fin de analizar cómo ello puede influir en los procesos de identificación. Así pues, debemos partir de dos conceptos inseparables: alteridad e identidad ya que hay que concebir la identidad a partir de la alteridad (Pujadas, 1993).

Cuando se habla de alteridad, se alude a una relación diferenciada entre dos grupos (ambos heterogéneos) donde se atribuyen categorías no siempre acordes a las presentadas por los sujetos catalogados (Olmos, 2009). El fin será obtener una mayor diferencia entre ambos. El mecanismo que se pone en marcha es el de catalogar al otro considerado diferente, atribuyéndole ciertas características que distancian aún más a los grupos, teniendo gran repercusión en las identidades de ambos. Por tanto, “la consciencia de diferencia y la consciencia de marginalidad, al ser contrastadas, producen la

emergencia de la consciencia de identidad” (Macías, 2002; p.272). Este término, identidad, comenzó a adquirir gran fuerza a nivel categórico como metodológico. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta desde este vocablo se ha querido abarcar tantos aspectos que según Brubaker y Cooper (2001) ya no significa nada. Ello se debe a que la identidad

... en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical y en un constante proceso de cambio y transformación (Hall, 2003; p.17)

Ello ha provocado que en la actualidad se esté recurriendo al concepto de identificación en lugar del viejo término de identidad. Término que se ha utilizado teóricamente, se ha intentado ajustar en los diferentes contextos, hasta dejar de tener sentido (Jiménez, 2007). Por tanto, en este trabajo se pretende ir más allá de la identidad, siendo conscientes de las limitaciones que tiene el uso de identificación como categoría analítica (Hall, 2003). No obstante, lo que sí se ha aprendido de la complejidad del término es que “la identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales” (Maalouf, 2005; p.7). Es por ello por lo que en este trabajo se defiende que las identificaciones no son estáticas, sino que se van reconstruyendo dependiendo del contexto (Berger y Luckmann, 2003) y su construcción es

constante a partir de las relaciones con el resto del grupo. De ahí que la identificación y la alteridad estén estrechamente vinculadas (Barbieri, 2014).

Con lo dicho hasta aquí se entenderá que en los procesos de identificación juegan un papel fundamental la estrategia de alterización, a través de la cual construimos al otro que nos servirá para definir el nosotros. Eso es lo que aquí se plantea a partir del análisis de los discursos tanto del profesorado como de los jóvenes contruidos como diferentes.

3. NOTA METODOLÓGICA

En esta investigación desde una mirada holística no se buscará la objetividad de los fenómenos estudiados ni tampoco la validez ni significatividad de los datos producidos. Así pues, se ha recurrido a una metodología cualitativa, centrada en el paradigma etnográfico. Este trabajo se ha realizado en un peculiar instituto de Andalucía (2014-2017). En este contexto se ha llevado a cabo tanto observación participante como entrevistas a diferentes componentes de este instituto. Además, se han realizado grupos de discusión que han ofrecido una visión más amplia del objeto de estudio tratado y cuatro historias de vida a alumnado de nacionalidad extranjera.

Esta investigación se ha caracterizado por ser un estudio de caso en un centro educativo de una ciudad de Andalucía, al sur de España. Esta es la cuarta de Andalucía con mayor número de extranjeros censados, donde conviven una

gran diversidad de nacionalidades. El instituto donde se ha trabajado se encuentra localizado en un barrio cercano al centro, el cual es considerado obrero. En la última década un gran número de personas con nacionalidad extranjera habitan este contexto. En este centro se imparte Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). En el transcurso de esta investigación (2014- 2017), este instituto contaba con menos de un centenar de alumnado matriculado. Ello ha dado lugar que sea característico por ser un centro de primera acogida para alumnado de nacionalidad extranjera sin acompañamiento familiar. Por ello, el número de jóvenes matriculados varía en el transcurso académico. Según los datos ofrecidos por el instituto estudiado, el 50% de su alumnado es de nacionalidad extranjera. Estos jóvenes proceden principalmente de Marruecos, Senegal y Rumanía. Es importante recalcar este dato ya que se está estudiando tanto el imaginario que tiene el profesorado sobre el alumnado según su procedencia y la identificación de estos jóvenes con tales atribuciones. Para ello, se ha realizado observación participante durante dos años académicos. Esta observación se ha llevado a cabo tanto dentro como fuera del aula ATAL: en el recreo, sala de profesores y en aulas ordinarias. El fin ha sido entender las dinámicas existentes entre los actores que se encuentran dentro del colegio. Junto a esta técnica se han realizado entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y a profesorado ATAL con el propósito de conocer la realidad

estudiada y la percepción que tienen sobre el alumnado. Además, se han realizado trece grupos de discusión en diferentes provincias del contexto andaluz. Uno de ellos con profesorado del aula ordinaria del centro donde se ha investigado y el resto se han llevado a cabo en tres ciudades andaluzas con profesorado ATAL, investigadores de la temática estudiada y responsables administrativos de las delegaciones de educación de cada provincia. El objetivo ha sido profundizar, contextualizar y contrastar el discurso de los sujetos que participan en el terreno escolar. Por otro lado, con la intención de conocer la autorepresentación de este alumnado, se ha llevado a cabo historias de vida a cuatro jóvenes con nacionalidad extranjera que permanecieron en las ATAL del contexto observado. Sus relatos han mostrado la trayectoria biográfica de este alumnado, haciendo hincapié en los intereses propios y en las expectativas de futuro de cada uno de ellos; así como la importancia del país de origen. Ya que,

únicamente las trayectorias emigrantes reconstituidas íntegramente pueden dar cuenta del sistema completo de determinaciones que, habiendo actuado antes de la emigración y siguiendo actuando, con una forma modificada, durante la inmigración, han llevado al emigrado a la situación actual (Sayad, 2011; p. 57)

Hay que destacar que a partir de los contactos ofrecidos por el instituto se ha podido acceder a los jóvenes entrevistados. Será interesante, en un futuro, entrevistar a un mayor número de alumnado, al igual que a sus familiares. Respecto al análisis de los datos producidos, las categorías país de origen y cultura han sido esenciales para el desarrollo de este trabajo, analizando

dichas temáticas en cada una de las técnicas empleadas. A partir de ellas, se puede apreciar como el profesorado y el alumnado se posiciona ante estos dos aspectos. Por tanto, en este trabajo donde no solo se tendrá en cuenta el discurso de un colectivo determinado. Se estudiará el discurso del profesorado y del alumnado. Todo ello, con el fin de entender los diferentes mecanismos de gestión de la diversidad, el imaginario social que gira en torno a este alumnado y la identificación de estos sujetos con tales construcciones.

4. DEL PAÍS DE ORIGEN A SU CULTURA

Hay que tener presente que todos y todas llevamos a cabo procesos de diferenciación respecto a aquellas personas que consideramos distintas a nuestro grupo establecido. En este trabajo se aprecia como el profesorado lleva a cabo procesos de alterización a partir del llamado “país de origen”. A partir de ello, el profesorado le asocia una cultura determinada que condiciona la trayectoria de los jóvenes. Tanto la institución escolar, como el profesorado estudiado no están preparados para la diversidad que predomina en las aulas. Por ello, a partir de una diferencia establecida, como es el país de origen, se les construyen como diferentes. A partir de dicha categoría, el profesorado le asociará ciertas motivaciones, especulará sobre escolarización previa al país de origen, al igual que establecerá diferencias entre las relaciones establecidas entre los familiares y el centro educativo. Se trata de elementos que aparecen en los discursos del profesorado cuando explican la diversidad

de estos escolares y que forman parte de los procesos de alterización. El discurso varía dependiendo de la experiencia y la formación del profesorado que trabaja con estos jóvenes. También dependerá del trato que tengan en el día a día con ellos. Por tanto, su desconocimiento da lugar a que se atribuyan ciertas diferenciaciones. Ello conlleva que el profesorado ordinario, el cual tiene menor contacto con el alumnado que ha permanecido en el dispositivo ATAL, desconozca la realidad de estos jóvenes y contribuya a los estereotipos que se le han asignado.

El profesorado destaca que, dependiendo del origen del alumnado, tendrán unas u otras motivaciones. Ello se observa cuando un profesor del centro señala que según el contexto donde esté la escuela y, por tanto, según la nacionalidad de su alumnado, el funcionamiento del instituto será diferente. Destacando que, a partir de la procedencia del alumnado, este tendrá o no interés por aprender. Al igual que de ello dependerá que las familias estén o no involucradas en el centro educativo. Para ello, hace mención al funcionamiento de los dispositivos “especiales”, en este caso las ATAL.

Las clases de ATAL son muy diferentes a aquellas que se encuentran en las zonas costeras de Granada o Málaga, donde se pueden realizar otro tipo de actividades ya que los padres están involucrados y tienen ganas de aprender; es el caso de los ingleses, irlandeses. (Profesorado física, comunicación personal)

El profesorado de este centro, que trabaja en su mayoría con alumnado de determinadas nacionalidades de habla no inglesa, señala que si son ingleses,

americanos o irlandeses tendrán mayor motivación que el resto del alumnado por aprender. Este discurso es compartido por un gran número de miembros del sistema educativo del contexto estudiado. Sin embargo, a partir del trabajo de campo en otras provincias donde se encuentra alumnado procedente de estos países, ello ha podido ser contrastado y este hecho no siempre se repite. Tras el grupo de discusión realizado en Cádiz (2016), el profesorado ATAL y los investigadores que trabajan en esta provincia señalan que la experiencia vivida es totalmente contraria a las características atribuidas a este alumnado europeo. Indican que un gran número de familias de procedencia británica no se involucran en el centro ni el alumnado muestra interés por aprender el español (Diario de campo).

Con ello no se pretende generalizar, ni señalar que ello no sea así, sino que a partir del desconocimiento se generaliza al alumnado, atribuyéndole determinados estereotipos. No todos los jóvenes de nacionalidades europeas son percibidos con grandes motivaciones por seguir estudiando. A partir del discurso del profesorado, el alumnado procedente de Rumanía es considerado absentista, destacando que ni ellos ni sus familiares tienen interés en que los jóvenes estudien. Este discurso puede ser percibido en la siguiente cita,

Como los viernes anteriores, buscamos a los chicos de Rumania (los cuales no he visto todavía), nos encontramos a las profesoras ordinarias de la semana anterior en el pasillo ya que están haciendo guardias y le preguntamos por los jóvenes, no saben

si uno de ellos por el nombre es chico o chica porque dicen que nunca lo han visto. Hablan de que antes uno de ellos venía siempre y que era muy noble y estaba aprendiendo rápidamente, pero desde que llegaron los otros tres le influenciaron para que no fuera a clase y sus familias no ponen tampoco mucho de su parte, señalan que es porque están todos juntos viviendo en el mismo asentamiento. (Diario de campo)

Sin embargo, cuando hacen referencia al alumnado procedente de China se puede apreciar un discurso similar al asociado a la mayoría de los europeos. A estos jóvenes se les atribuye una alta inteligencia y una trayectoria de éxito en la escuela. Caso contrario ocurre en el discurso presentado hacia “los jóvenes nacidos en África”. Respecto a este alumnado se les diferencia a partir del color de su piel. La mayoría del profesorado con el que se ha trabajado señala que aquellos de piel oscura son personas amables y educadas. Es decir, la racialización ejerce un papel fundamental en los discursos del profesorado. Este hecho he ido observándolo a lo largo del trabajo de campo. En el siguiente registro, como en muchos otros, se puede apreciar cómo a partir de la comparación según las nacionalidades; se cataloga a un alumnado de una manera u otra.

Martin, el chico de Senegal, es totalmente diferente y valora todo lo que está aprendiendo” (jefa de estudios). Una de las profesoras dice que estos niños son un encanto y que Martín siempre le saluda y es educado en todo momento, no como el resto del alumnado (haciendo referencia a alumnado gitano y al resto de población de nacionalidad extranjera) (Diario de campo)

Así pues, a pesar de proceder de África, el discurso varía, y a veces si se hace mención a su país de procedencia. Este es el caso de aquellos que han llegado

de Marruecos o Argelia. A estos jóvenes se les asocia unos fuertes aspectos culturales, que algunos profesores ordinarios señalan que pueden ser un impedimento para que sigan estudiando en la escuela y colaboren con esta investigación. Este hecho se intensifica si se encuentran en España sin sus padres.

Entre venir con padres o solos, se nota, se nota muchos; los que viene con familia están más estabilizados faltan menos, por decir que no faltan; y bueno si son de primaria te digo que cambia mucho la cosa porque al ser más pequeño rápidamente les es más fácil integrarse con el resto de los alumnos de su curso y es más fácil (Profesor ATAL, comunicación personal)

Por tanto, el alumnado será catalogado dependiendo del país de procedencia e incluso del acompañamiento familiar, estableciendo de manera automática unas u otras expectativas de futuro. Además, se resalta que para tener una trayectoria de “éxito escolar” en España es de gran importancia la escolarización previa en su país de origen. En la siguiente cita, se observa este hecho,

La mayoría de los que vienen han estado escolarizados en su país, lo que pasa es que allí han sido alumnos de compensatoria, no han estado en un entorno de lo más adecuado si no hubieran tenido que venir, entonces pues han sido alumnos con carencias; eso en el mejor de los casos, luego en el peor de los casos pues también hemos recibido alumnos que no han estado ni escolarizados (Profesor ATAL, comunicación personal)

En las atribuciones realizadas respecto al acompañamiento familiar, no se tiene presente la situación económica y social de cada una de las familias ya que puede que el desconocimiento del idioma y su situación laboral, entre

otras, les impida mantener mayor contacto con la escuela (Del Valle y Usategui, 2007). También se le atribuye una escolarización previa que no siempre se ajusta a la realidad. A partir del día a día con el alumnado, los jóvenes han ido relatando su trayectoria, desconocida para el profesorado ordinario e incluso con aquel que trabaja con ellos. Sin embargo, la voz del alumnado no siempre se tiene en cuenta, dando lugar a que los discursos presentados pueden influir en la trayectoria escolar del alumnado ya que se le está atribuyendo unas características previas que influirán a posteriori en la elección de su futuro académico.

En definitiva, un gran número de profesorado como forma de gestión de la diversidad e influenciados por las políticas educativas instauradas, diferencia al alumnado según el país de origen, homogeneizando a todos aquellos según su procedencia. Pero, a partir del trabajo de campo con los jóvenes, se ha podido observar que dicha categoría desaparece en las relaciones establecidas entre ellos (Martín, 2014). Sin embargo, el alumnado es catalogado como un otro a partir de una mirada etnocentrista, construyéndolo según unos aspectos culturales atribuidos que variarían según la procedencia de los jóvenes. A cada país de origen se le atribuye una cultura y es esta la que explicará muchas de los acontecimientos que les ocurren a estos escolares. Así pues, no siempre se tiene en cuenta la trayectoria de los jóvenes, sino que se indica que “su cultura hace difícil su integración” (García Borrego, 2005;

p. 21). El profesorado señala que ello se debe a la semejanza cultural existente (Diario de campo). Por tanto, el profesorado y la escuela en general no solo establecen relaciones con el país de procedencia, sino que le atribuye una cultura determinada a cada contexto (Olmos, 2013).

Pero hay que ser conscientes de que dichas relaciones son erróneas. Por ello, es de gran interés tener presente la identificación de cada uno de los jóvenes con el país de origen y a su vez, con la cultura asociada a su lugar de procedencia. Por tanto, hay que preguntarse si estos imaginarios son compartidos con los sujetos catalogados, ya que ello puede influir en la trayectoria del alumnado. Para poder responder esta pregunta, debemos partir de la idea de “punto de sutura” de Hall (2003). Es decir, que las diferentes representaciones permiten reflexionar sobre los procesos de identificación a partir de la relación de los diferentes sujetos, la cual es cambiante ya que se articula según contexto donde se encuentra. Así pues, se les ha dado voz a los sujetos contruidos como diferentes, con el objetivo de conocer el discurso presentado respecto a su país de origen.

5. ¿IMAGINARIOS COMPARTIDOS?

Esta cuestión se desarrollará a partir de cuatro historias de vida de jóvenes que han pasado por las ATAL del centro estudiado. Hay que partir de la idea de que la trayectoria de cada uno es diferente. Los alumnados entrevistados

proceden de distintos puntos geográficos. Una chica y un chico nacieron en Marruecos (Wahiba y Ahmed), se ha entrevistado a un chico “senegalés” (Falúkh) y otro joven que nació en Costa de Marfil (Abou)⁷⁹. No todos han emigrado por su propia decisión, sino que son variopintas las circunstancias por las que realizan el proceso migratorio.

Para analizar las identificaciones es de gran importancia estudiar la relación que tiene el sujeto con el contexto y por ello, conocer las causas por las que han emigrado (De Castro, 2011). Ninguno de ellos emigró a España por su propia voluntad, sino que o bien sus familiares tomaron tal decisión o bien dicha migración se produjo por motivos bélicos, como en el caso de Abdou. Al igual que es importante tener en cuenta los contenidos identitarios señalados y aquellos que han sido olvidados (Macías, 2002). Así pues, hay que tener presente cómo los informantes relatan las vivencias y recuerdos de su país de origen, ya que ello es relevante para apreciar la auto-identificación de cada uno de ellos con esta categoría (De Castro, 2011). En las entrevistas realizadas no se ha hecho alusión al término cultura, sin embargo, ellos han ido refiriéndose a este aspecto a lo largo de su discurso. Al igual que el profesorado, ellos han ido asociando esta categoría con su país de procedencia. Ello se puede percibir a lo largo de la trayectoria de los jóvenes,

⁷⁹ Para preservar el anonimato de las personas que han participado en esta investigación, todos los nombres que aparecen en este artículo son ficticios.

donde han ido recurriendo a la comparación en el discurso sobre la escolarización en el país de origen, en su posible retorno y finalmente en la auto-identificación de cada uno de ellos.

En primer lugar, todos los sujetos entrevistados para explicar cómo era su país de origen, recurren a la comparación entre ambos países (de origen y de llegada). Este hecho, se aprecia cuando los jóvenes relatan su paso por el colegio en el país de donde proceden. Dependiendo del sujeto entrevistado se mostrará más crítico con un sistema educativo u otro. Un claro ejemplo, se percibe tanto en el discurso de Ahmed como en el de Wahiba, donde se posicionan de manera diferenciada. En el caso del chico, señala que “allí (Marruecos) estudias todo el mundo, aquí no, aquí se estudia nada más que Franco y Hitler. Allí estudias todo el mundo. Hasta el rey que estaba antes aquí” (Ahmed, comunicación personal). Wahiba, se manifiesta de manera opuesta ya que indica que la cultura de allí es diferente a la que predomina en España y, por tanto, ella al ser chica no pudo estudiar ya que se encontraba al cuidado de su casa. Respecto al resto de jóvenes, también hacen alusión a los aspectos culturales para resaltar la diferencia entre ambos sistemas. Este hecho se puede apreciar a partir del discurso de Falúkh, el cual indica que en Senegal le dan una gran importancia a su religión y por ello él estudió en su país solamente el Corán; no como aquí (España) que hay asignaturas obligatorias.

En las diferentes entrevistas realizadas a Falúkh, encontramos como a lo largo de su relato, indica la importancia que tiene la religión en su país y como ello influye tanto en la escolarización de origen como en el día a día de cada familia. Por ello, entre los diferentes hermanos, él fue el elegido para centrarse en estos estudios (Diario de campo)

Así pues, se aprecia que estos jóvenes, al relatar su infancia, recurren a los aspectos culturales para diferenciar un país de otro, pero siempre destacando que vivieron una infancia feliz y que ellos consideran “normal”. Ello queda registrado en el discurso de Ahmed, cuando se le pregunta que recuerda de su infancia y de su barrio.

... Pues es que antiguamente el barrio era un poquillo sucio, pero ahora está muy limpio, si usted bajara por allí le va a encantar como está el barrio, está como España, totalmente como Madrid. Está ahora muy bonito, se han cambiado bastantes cosas. Yo llevo ahora un año sin bajar por eso tengo que bajar para ver cómo está de nuevo. Pero eso, mi infancia normal, con mis amigos jugando.... Nosotros comprábamos chicles cuando salíamos del colegio, pero ahora esa costumbre no hay aquí. Por ejemplo, cuando salíamos del colegio encontrábamos gente que vendía chicles, gente que vendía helados al lado del colegio, íbamos a comprar, te reías... (Ahmed, comunicación personal)

Respecto al imaginario sobre sus países de origen, haciendo especial referencia a la actualidad, se observa cierta idealización del país, a pesar de que lleven tiempo sin verlo. Además de ello, es destacable resaltar que dependiendo de los años que se encuentren en España tienen una visión más crítica del país de origen. Por tanto,

... aparentemente se dan dos procesos contrapuestos, que en una visión simplificada podrían llevarnos a la conclusión de que se diluyen el uno en el otro. La nostalgia del emigrante le haría aferrarse más a su identidad de origen, mientras que su inserción en una nueva cultura le haría adoptar una nueva identidad cultural y perder la originaria” (Macías, 2002; p.281)

Entre los entrevistados, el joven que lleva menos años viviendo en España (Falúkh que se encuentra en España desde hace cuatro años), indica como “su país” no es tan diferente a España; solo varían ciertas tradiciones y la crisis económica que predomina en Senegal. En el caso de los otros jóvenes (procedentes de Costa de Marfil y Marruecos), se aprecia en sus relatos que las diferencias entre un país y otro son más acentuadas. Ellos recalcan los aspectos económicos, haciendo hincapié en el soborno existente en su país de origen; al igual que en los aspectos culturales, como aspectos de género y limpieza. Un ejemplo se aprecia en la comparación de la calidad educativa establecida por Ahmed.

Yo te hablo sinceramente, las calidades de los institutos son más malos que aquí porque allí no lo cuidan; aquí si lo cuidan. Aquí por la tarde viene la limpiadora limpia y se va, allí dentro de un mes. Sabes, los niños de allí son tontos, maleducados. Me he dado cuenta que tienen costumbre de tirar las cosas al suelo, pero aquí si tiene la gente costumbre de tirarla a la basura (Ahmed, comunicación personal)

Por otro lado, a pesar de que no visitan el país de origen continuamente, todos ellos tienen contacto con amigos y familiares directos (excepto Abou, el chico que emigró por motivos bélicos). Sin embargo, ninguno de los jóvenes entrevistados quiere retornar a su país. Así pues, ser consciente sobre su distanciamiento respecto al país de origen es esencial en la identificación de cada uno de ellos. Es decir,

El proceso de distanciamiento del contexto va a ser un elemento constitutivo de la identidad en la medida en que crea una nueva dimensión temporal de la experiencia y permite que se desarrolle la propia reflexividad del sujeto. El proceso de distanciamiento se puede dividir en dos partes que son las dos caras del mismo proceso. Primero, la propia acción del distanciamiento y, segundo, aquello con respecto a lo que uno se distancia: el contexto de origen (De Castro, 2011; p. 3).

Este hecho queda también reflejado en el discurso de Wahiba, cuando se le pregunta si alguna vez ha pensado en retornar a su país.

No, si es que tampoco que diga que tengo un trabajo de lujo, pero que no me quedaría solo por el trabajo, aunque de fuera se ve un chollo, pero no. Porque tengo mi pareja aquí, tengo mi vida medianamente hecha; entonces pues yo que sé volver otra vez atrás, no, totalmente cambiar de registro mental emocional. Claro ten en cuenta que allí pues sí que entre comillas que está cambiando la religión, pero es la que predomina entonces. Es como aquí antiguamente hace 40 años que tenías que ir con velo a la misa súper tapada, allí lo mismo y es lo que te toca porque es así, es lo que te toca; porque si en China comen perro, si tú vas te lo tienes que comer... Además, no es sitio para la mujer, no, totalmente cambia. Es que cambias de registro totalmente. Pero bien, bien, si algún día tienes oportunidad de ir, te fulminarán con la mirada” (Wahiba, comunicación personal)

Tales decisiones de volver a emigrar no solo son por motivos de trabajo, sino que como bien se aprecia en el relato de Ahmed, él no se considera marroquí, pero tampoco español. Este hecho se puede apreciar en su discurso cuando indica que él prefiere juntarse con los españoles porque “los marroquíes son chulos, porque pienso que ellos cuando llegan a España se hacen el chulo porque saben que aquí hay leyes, pero pueden hacer lo que le da la gana. Sin embargo, tú como me ves, limpio ahora, arreglado. Son muy chulos” (Ahmed, comunicación personal). Este hecho se repite en la entrevista de Wahiba, cuando indica que ella no es considerada, ni se considera marroquí

(porque su vestimenta y forma de pensar era muy diferente a la de su país de origen), ni española ya que sus rasgos fenotípicos se asemejaban a los característicos del país vecino. Por tanto,

El distanciamiento representa también el descubrimiento de la alteridad. Distanciarse de uno mismo implica encontrarse con los otros y sus respectivas temporalidades ya sea para su afirmación o para su negación. Se descubre, por tanto, que cada grupo posee formas específicas de identificación que se encuentran en interacción con las de los otros, aunque las fronteras entre ellas no sean muy claras. Se descubre igualmente que las formas de identificación de unos grupos predominan sobre otros en razón de sus relaciones de dominación (De Castro, 2011; p. 4)

A partir del distanciamiento también se aprecia las relaciones de dominación entre los diferentes sujetos ya que dependiendo de las características de cada uno de ellos pueden ser o no aceptados en un grupo concreto. Así pues, señala que “es horrible encima es paradójico porque o sea tú para ellos eres extranjera allí y aquí yo soy extranjera sabes lo que te explico” (Wahiba, comunicación personal). Esta chica no es aceptada como miembro de ningún grupo, afectando ello en su auto identificación ya que no se puede conformar un grupo como tal sin la aceptación del resto. Es decir, “sin la categorización social, esto es, sin el reconocimiento dado por otros, un grupo difícilmente puede existir de una forma social” (Macías, 2002; p.59). Por ello, hay que tener presente como la identificación de cada uno de los sujetos está constantemente redefiniéndose a partir de las relaciones y la aceptación del resto de los grupos (Barbieri, 2014).

Dependiendo del alumnado entrevistado, se aprecia una mayor o menor identificación con su país de origen. Sin embargo, la mayoría de ellos señalan que ya son muchos años los que llevan en España⁸⁰. No se consideran “prototipos” de su país e incluso presentan, en la mayoría de los casos, rechazo tanto a los extranjeros con su misma nacionalidad que se encuentran en España como a los que están viviendo en el país de origen. Este hecho se observa con Abdou, cuando indica que él ya no realiza todas las fiestas típicas que celebran los ciudadanos de Costa de Marfil, sino que en España ya realiza otras características de aquí, como es la Navidad. Con estas afirmaciones, se muestra que las identificaciones son construidas y reelaboradas en términos de diferencias (Hall, 2003). Diferencias establecidas no solo en el discurso del profesorado, sino por la sociedad en general; lo cual da lugar a que sean unos considerados otros. Tanto la experiencia personal de cada uno de ellos, las instituciones y los grupos de pares, entre otros muchos aspectos, influyen en la identificación de cada uno de los jóvenes (Barbieri, 2014).

Como se ha señalado anteriormente, al igual que el profesorado lleva a cabo distinciones entre el alumnado considerado de “aquí” con el de “allí”; los propios sujetos construidos buscan diferenciarse del resto, para poder identificarse a sí mismos. Así pues, para poder reconocerse como miembros

⁸⁰ En el caso de los jóvenes entrevistados, se encuentran viviendo en España entre cuatro y doce años.

de un grupo, necesitan el reconocimiento del otro (Hall, 2003). Por tanto, el discurso del profesorado es de gran relevancia para el imaginario del país de origen del alumnado y para la identificación de cada uno de ellos. Como se aprecia en este último apartado, el alumnado que ha pasado por las ATAL presenta cierto rechazo a su país de origen, viéndose identificado por las experiencias vitales y no por la categoría atribuida. La experiencia de alteridad produce identidad, cambiando los actos de identificación según la trayectoria de cada individuo (Macías, 2002). Los jóvenes entrevistados no se consideran diferentes a los españoles y por ello rechazan identificarse con el país de procedencia, por el cual son catalogados. Hay que tener presente que tanto el imaginario como “las formas que adquieren sus identificaciones desde una perspectiva dinámica, heterogénea y múltiple, guardan una estrecha relación con las posibilidades que les ofrecen los contextos” (Pamiés, 2011; p.161). Para no seguir contribuyendo con las diferencias establecidas, debemos promover las similitudes y tener en cuenta aquellos aspectos que comparten con el resto de los jóvenes; sin etiquetarlos por su trayectoria migratoria ni por su país de origen.

6. REFLEXIONES FINALES

A partir de esta investigación se observa como los seres humanos atribuyen determinados patrones culturales a todos aquellos diferentes al resto, aislándolos en mayor medida del grupo predominante. Claro ejemplo es la

construcción de inmigrante. En España, influenciada por la Unión Europea, a partir de la ley de extranjería (Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social) se diferencia a los sujetos según su lugar de origen y su situación administrativa ya que esta norma va dirigida a aquellos y aquellas extracomunitarios. Nos encontramos ante un contexto dinámico con políticas encargadas de gestionar la diversidad, las cuales están dando lugar a la diferenciación y al desconocimiento. Se está originando que se construya al “otro” de forma estereotipada, sin darle agencia a cada uno de los sujetos implicados. No estamos ante un hecho novedoso ya que no hay que olvidar la colonialidad con la que nos encontramos. Con la constitución de América Latina, se implantaron nuevas identidades sociales (blanco, negro, mestizo, entre otros), las cuales sirvieron para diferenciar, ordenar y empoderar a ciertos grupos sociales. En la actualidad estas diferenciaciones se aprecian en el discurso del profesorado. Estos, influenciados por las políticas impuestas, construyen al alumnado de forma generalizada según su país de origen, sin tener en cuenta las múltiples casuísticas que rodean al alumnado y las consecuencias que ello puede tener.

Dependiendo del país que proceda se le atribuirán unas características determinadas, las cuales pueden influir en su trayectoria de vida. Pero como se ha ido apreciando a lo largo de los relatos de vida de los jóvenes, las

identificaciones de cada sujeto están reelaborándose constantemente y son únicas y complejas, ya que dependerán del contexto donde se encuentren.

En segundo lugar, todas estas categorías atribuidas son origen del desconocimiento del alumnado. En los discursos no se tiene en cuenta ni las motivaciones de los sujetos construidos, ni los impedimentos que estos tienen tanto para estar en el país (Monteros, 2014) como para adquirir los conocimientos requeridos en el sistema educativo español. En el contexto estudiado, el profesorado construye al otro diferenciando según el país de origen y homogeneizando a todo el alumnado con misma procedencia⁸¹. Así pues, se observa como en el discurso y en la práctica del equipo docente se recurre constantemente a aspectos culturales para justificar tales diferencias (Briceno, 2004). Ello da lugar a que se aisle al grupo según “la cultura” de su país de origen, sin tener en cuenta la práctica diaria y sin replantearse las consecuencias que ello puede tener tanto en el imaginario del colectivo como del resto de la sociedad. Ante tales atribuciones, se debe tener presente el discurso del propio alumnado construido ya que como ellos mismos han ido señalando, esas diferencias por aspectos culturales pueden llegar a existir, pero ellos no se identifican con tales prácticas. Sin embargo, si tienen

⁸¹ En un futuro sería interesante estudiar el discurso de familiares de alumnado de nacionalidad extranjera, como del resto del alumnado ya que ello podría permitirnos entender el imaginario social que predomina sobre el alumnado estudiado y si ello se diferencia del discurso presentado por el profesorado.

presente tanto la categoría cultura como país de origen a lo largo de su discurso.

Estas catalogaciones están dando lugar a que el imaginario del país de origen vaya reformulándose según los años que se encuentre viviendo fuera del país, e influenciando en la identificación de cada uno de los sujetos respecto a su país de origen. Ello se debe a que ya no son considerados, ni se consideran de “aquí”, ni de “allí”. Hay que tener presente que las identificaciones no son construcciones conscientes que se forman a partir de otro, sino que son el resultado de las relaciones continuas con el otro. Respecto a los sujetos entrevistados, en el momento de la entrevista, se ha podido observar que cuantos más años lleven viviendo fuera de su país de procedencia, mayor rechazo presentan hacia su lugar de origen. No solo se sienten menos identificados, sino que incluso reniegan de aspectos que consideran característicos de tal lugar.

Por tanto, nos encontramos ante catalogaciones impuestas, basadas en términos de poder ya que el profesorado asocia cultura del país de origen como “un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión, signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una «identidad» en su significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna)” (Hall, 2003; p. 18). Sin embargo, no se tiene presente el papel que los discursos presentados hacia el alumnado tienen en

la identificación de cada uno de ellos y cómo ellos se ven reflejados ante tales aspectos. Por ello, debemos ser conscientes de estas situaciones, replantearnos las categorías que usamos para designar a esos considerados otros con el objetivo de buscar las similitudes y no las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Agrela, B. y Gil, S. (2005) Constructing Otherness. *The management of immigration and diversity in the Spanish Context. Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relation*, 43, pp.1-26.
- Alonso, L.E. (1998). *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid, España: Fundamentos.
- Barbieri, M. A. (2014). Narrativa personal, trayectoria de vida y construcción de identidades. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 2(4), pp.24–32.
- Benito Pérez, R. y González Motos, S. (2011). *Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado*. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortur.
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004) *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Briceño, Y. (2004). Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. En D. Mato (coord.), *Políticas*

de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Universidad de Venezuela, Caracas: faces.ca.

Brubaker, R. y Cooper F. (2001) Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, 7.

Castilla, J. (2011) Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 503-512.

De Castro, C. (2011). La constitución Narrativa de la Identidad y la experiencia del tiempo. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30 (2).

Del Valle, A. y Usategui, E. (2007). La educación en un tiempo de cambio social acelerado. *Simposio realizado en XII conferencia de sociología de la educación*. Logroño: España.

Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En J.A. Fernández Avilés y M.N. Moreno Vida (dirs.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada, España: Comares.

Franzé, A. (2001) *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid, España: Consejo económico y social.

García Borrego, I. (2003) Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de la segunda generación. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3.

García Borrego, I. (2005) La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En M. Hernández, y A. Pedreño. (Coord.), *La condición*

inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia. Murcia, España: Universidad de Murcia.

García Castaño, F. J., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, pp. 23-60.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jiménez Sedano, L. (2007). Cuando estudiamos pertenencias étnicas y educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? *EMIGRA Working Papers*, 102.

Maalouf, A. (2005) *Identidades Asesinas*. Madrid, España: Alianza editorial.

Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69(1), pp.113-131.

Macías, B. (2002) *La construcción de la identidad cultural andaluza desde la experiencia de emigración un estudio empírico desde la psicología histórico-cultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Monteros, S. (2014) La gubernamentalidad de la infancia extranjera. En A. Jiménez (ed.), *Infancia en contextos de riesgo*. Granada, España: GRAU.

Olmos, A. (2009) *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Olmos, A. y Rubio, M. (2013) Imaginarios sociales sobre “la/el buen estudiante y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia

hacia el alumnado “inmigrante”. En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid, España: Traficantes de sueños.

Pamiés, J. (2011) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), pp.144-168.

Pujadas, J.J. (1993) *Etnicidad, Identidad Cultural de los Pueblos*. Madrid, España: Eudema.

Santamaría (2002). Inmigración y Barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, pp.59-75.

Sayad, A. (2011). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Madrid, España: Anthropos.

IV.8 TEXTO 8

Bravo Torres, C. Clara. (2019). Imaginado y construyendo a los considerados “Menas”. Alteridad dentro de la escuela. En F.J. Durán y R. Martínez Chicón. *Migrantes menores y juventud migrante* (pp.44-65). Comares. ISBN: 9788490458778

Este capítulo de libro se encuentra en la editorial Comares, una de las editoriales de mayor prestigio en lengua castellana. Ocupa el puesto número 11 del ranking Scholarly Publishers Indicators de editoriales españolas, elaborado por grupo ILIA-CSIC en 2018. Tiene un ICEE DE 491.000. Este libro se enmarca en las disciplinas de Antropología y Derecho. Esta editorial tiene un gran prestigio en ambas disciplinas. En Antropología su ICEE es 0,167 y tiene una posición de 12; mientras que en Derecho su ICEE es 9,601 y se encuentra en la quinta posición de esta área.

1. INTRODUCCIÓN

Las migraciones de jóvenes sin acompañamiento familiar son relativamente novedosas, estas se han ido afianzando desde hace dos décadas y son escasas en comparación a las migraciones de adultos que llegan a España (Senovilla, 2007). Es por ello por lo que hay una menor consciencia de este fenómeno y un tratamiento tardío. En contexto español se puede observar que hay una ausencia de reglas jurídicas hasta 1996, cuando se aprueba ley protección al menor y aparecen así las primeras directrices para responder a este nuevo fenómeno (Senovilla, 2009).

A pesar de las medidas que se han ido imponiendo en los diferentes países europeos, hay que destacar que no hay un consenso entre todos ellos para llevar a cabo una política común respecto a este fenómeno. Al igual que ninguno de sus países miembros ha establecido un tratamiento exitoso que se pueda instaurar en el resto de los contextos. Dependiendo de las

tradiciones políticas de cada país, a estos jóvenes se les denominará de una manera u otra, teniendo ello una gran repercusión en el tratamiento de estos y, por tanto, en su trayectoria y en el imaginario que gira en torno a ellos. En el caso de España, diversas nomenclaturas se han utilizado para hacer mención de estos jóvenes. A pesar de ello, en la actualidad se recurre en mayor medida al término MENA (Menor Extranjero No Acompañado), sin tener presente las connotaciones que su uso puede tener. De modo que esta investigación se centrará en dicho concepto y en el imaginario que gira en torno a estos sujetos.

Hay que partir de que las normativas políticas imperan en el contexto estudiado, en este caso en la escuela. Estas reflejan el poder de unos frente a otros, estableciendo un orden en el grupo instaurado (Krader y Rossi, 1982). Estas políticas regulan y organizan la sociedad en la que vivimos y su estudio es de gran relevancia ya que “las políticas están profundamente implicadas en la manera como nos construimos como individuos y como sujetos” (Shore, 2010:36).

De acuerdo con Foucault, estos aspectos pueden quedar reflejados en el mecanismo de la escuela, donde está presente la diversidad, hay un orden impuesto y predomina el poder de unos frente a otros (Urraco y Nogales, 2013). No hay que olvidar que la escuela es uno de los principales agentes de socialización política que sirve como instrumento de adoctrinamiento, “la

cuestión es que suele presentar una imagen de la sociedad que favorece el mantenimiento del orden establecido” (Caminal, 2006: 272). Así pues, de acuerdo con Althusser (1968), este orden reproduce las pautas impuestas por el Estado. Es por ello, que en este trabajo se ha considerado la escuela como el contexto idóneo para estudiar la construcción de la diferencia ya que se partirá de la base de que la escuela es el aparato ideológico del Estado donde se lleva a cabo una gestión de la diversidad impuesta por las políticas predominantes (Gil, 2002).

Partiendo de dicho contexto, en este artículo se pondrá en relación el significado del término MENA, el imaginario social que presenta el profesorado respecto a estos jóvenes y la trayectoria de vida de los sujetos entrevistados; con el objetivo de contrastar las diferentes visiones y mostrar así las posibles repercusiones que tiene el uso de este término. Para un mejor entendimiento, en primer lugar, se expondrá la metodología llevada a cabo, a posteriori se analizará el concepto MENA para a continuación, poder contrastar dicho término con el imaginario social de estos sujetos.

2. METODOLOGÍA

Para poder abarcar los objetivos propuestos, los cuales han sido expuestos en el apartado interior, en esta investigación se ha llevado a cabo una metodología principalmente cualitativa, caracterizada por la revisión

bibliográfica, el trabajo de campo y en el análisis del discurso. Hay que tener presente la importancia del discurso y de su significado ya que “se busca más los significados atribuidos por los actores particulares en situaciones concretas a los hechos más que a la realidad de estos mismos hechos” (Olabuénaga, 1996: 24).

Hay que partir de que la investigación que ha permitido este capítulo aún sigue vigente en la actualidad, ya que es parte del trabajo que se está realizando para la obtención de la tesis doctoral. En esta investigación se está estudiando la construcción de la diferencia del “alumnado inmigrante”. A partir de ella, se ha percibido cómo los jóvenes de un instituto en concreto, de una provincia andaluza, son catalogados como diferentes según diversas categorías. Entre ellas, se aprecia como difiere la percepción de estos jóvenes dependiendo del acompañamiento familiar en el país de llegada. Es por ello, que nos encontramos ante la necesidad de profundizar sobre esta temática en un contexto tan característico. El instituto donde se ha trabajado se encuentra en un barrio considerado obrero de una ciudad andaluza. Este alberga a no más de cien alumnos de diversas nacionalidades. Este centro es característico por su trayectoria acogiendo a alumnado de nacionalidad extranjera y en especial a jóvenes considerados “menas”. Como bien señala la directora de este instituto, ello se debe a que se considera un centro principalmente de “inmigrantes” y que, por ende, cada año quedan plazas

disponibles para la matriculación del alumnado durante el curso escolar. Este aspecto y el fácil acceso que se ha tenido a este instituto ha dado lugar que se realice trabajo de campo en este contexto.

Previo a ello, se ha realizado una revisión bibliográfica centrada en las tres grandes temáticas que se abordan en esta investigación: el cuestionamiento y la evolución del concepto de MENA, la realidad de cada uno de estos jóvenes y la percepción que se difunde de ellos. Para ello, se ha recurrido a autores especialistas en estos aspectos, entre ellos cabe destacar Senovilla (2007 y 2009), Vachiano (2014) y Monteros (2014). A partir de ellos, nos hemos aproximado a la realidad estudiada y profundizar así en el contexto estudiado, diseñando qué técnicas se iban a utilizar y con quién se iba a trabajar.

En este instituto se ha realizado observación participante tanto dentro como fuera de sus aulas durante dos cursos académicos. El rol adoptado por parte del investigador ha sido el de profesorado, aunque todos los sujetos participantes eran conscientes de su papel como investigador. A partir de esta técnica se ha trabajado tanto con el alumnado como con el profesorado, en contextos formales e informales. Ello ha permitido acercarnos a la realidad estudiada y conocer así las dinámicas entre los sujetos que participan dentro de la escuela y el discurso empleado por cada uno de ellos (Alonso, 1998).

La producción de datos de esta técnica ha sido contrastada con el discurso presentado por el profesorado entrevistado, ello ha dado lugar a una mayor

profundización en el significado del discurso empleado. Se han realizado entrevistas semi dirigidas a tres componentes del sistema educativo donde se ha trabajado (dependiendo del puesto de trabajo, el protocolo de entrevista ha ido variando). Se ha entrevistado a la directora del centro, con dos años de experiencia en dicho puesto y veintiséis trabajando con alumnado considerado inmigrante. A partir de su discurso se ha podido conocer su percepción sobre este alumnado y el funcionamiento de este instituto tan peculiar. Para profundizar en este aspecto, también se ha entrevistado a dos profesores de aulas especializadas en la enseñanza del idioma, que trabajan día a día con el alumnado inmigrante. Al igual que se ha realizado un grupo de discusión con profesorado ordinario del centro y cinco fuera del centro, compuestos por investigadores de dicha temática, responsables administrativos y profesorado que trabaja día a día con estos jóvenes. De acuerdo con Martín (2014), esta técnica es esencial ya que se debate los aspectos a tratar entre personas que no se conocen, pero comparten similares características. Aquí se ha tratado las representaciones que se tiene del alumnado de nacionalidad extranjera. Pero en este artículo, se profundizará en el imaginario que se tiene respecto a estos jóvenes que llegan a España sin acompañamiento familiar.

Como se ha señalado anteriormente, en este trabajo se le pretende dar voz a estos jóvenes, es por ello por lo que se han realizado dos historias de vida a

dos antiguos alumnos del contexto estudiado. Sus discursos permitirán entender en profundidad la complejidad que abarca dicho término y su repercusión en la trayectoria de cada uno de ellos (Sayad, 2011). Se ha entrevistado a un chico procedente de Costa de Marfil que, si cumple legalmente los requisitos señalados por UNICEF y la legislación española para ser considerado un “Menor Extranjero No Acompañado”, y a una chica de origen marroquí que a pesar de haber estado tutelada por un familiar en España ella se considera una Menor No Acompañada. Se han escogido ambos discursos ya que representan de forma clara la importancia que tienen las categorizaciones tanto a nivel jurídico como social. Para poder entender su trayectoria y las complejidades que giran en torno a ellos, a continuación, se profundizará en cada uno de los sujetos.

La chica nacida en Marruecos, a partir de ahora llamada Wahiba⁸², emigró a España con tan solo trece años para pasar un verano en la casa de su tía, a la cual no conocía. Esta decisión la tomaron los padres y a pesar de que ella no estaba de acuerdo tuvo que emigrar y finalmente lo que era para un verano pues ya lleva más de 10 años en España. Legalmente ella estaba con un familiar, aunque su situación administrativa era irregular, pero ella señalaba que se encontraba totalmente explotada ya que no la dejaban salir con sus

⁸² Nombre ficticio con el objetivo de guardar su anonimato

compañeros, ni estudiar... solo trabajar para sus familiares. Finalmente encontró un trabajo estable como interna y se independizó. A ella le hubiese seguido estudiando, pero su situación solo le permitió obtener el graduado.

Sin embargo, Abdou, el chico que nació en Costa de Marfil, llegó a España con 15 años tras una guerra en su país donde murieron sus padres. Se vio obligado a emigrar, relata que la trayectoria migratoria fue muy dura, no tenía pensado el destino en concreto, sino que quería huir de su país. Llegó a Marruecos, conoció a unos chicos que le dijeron que en Europa tendría una mejor vida y que se podía acceder al continente fácilmente, cruzando el estrecho nadando. Decidieron realizar ese trayecto sin saber nadar, conllevando la muerte de la mayoría de sus compañeros. Él fue rescatado y trasladado al centro de menores de Ceuta, señaló que tuvo muchos problemas porque no se creían que tenía su edad. Finalmente lo trasladaron al centro de Granada. Allí fue matriculado en el instituto donde se ha realizado observación participante, el cual no está cerca del centro de menores. Luego decidió estudiar un ciclo de comercio y en la actualidad está trabajando en prácticas en diferentes establecimientos de deporte, entrenando a jóvenes y colaborando en el centro de menores. Señala que se encuentra en un piso tutelado pero que muchos de sus compañeros al cumplir 18 años se quedaron sin casa donde vivir. A partir de tales

experiencias se observa como estamos frente a dos sujetos con trayectorias diferentes, que no siempre representan a los considerados “menas”.

Una vez contextualizados a los sujetos con los que se ha trabajado, hay que destacar que toda la información producida ha sido categorizada y analizada según categorías previas establecidas (Van Dijk, 1993), como son el significado del concepto MENA, el imaginario social que se tiene y cómo ello influye en los jóvenes catalogados. A través de estas temáticas, se ha ordenado e interpretado los discursos empleados por los sujetos estudiados. Esto ha permitido que la problemática estudiada se pueda entender desde una mirada holística. Por ello, en primer lugar, se desarrollará el significado del concepto MENA a nivel normativo para poder así entender y contextualizar el discurso del profesorado respecto hacia estos jóvenes.

3. DECONSTRUYENDO EL CONCEPTO MENA

El término MENA es un concepto complejo que a través de sus siglas hace alusión a los Menores Extranjeros No Acompañados en el país de origen. Aunque no siempre se ha utilizado esta nomenclatura para hacer alusión a estos jóvenes, ni en todos los países se hace referencia a ello.

A lo largo de las normativas impuestas y de los trabajos realizados sobre la temática se han hecho alusión, entre otros, a Menores separados, a MEINA (Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados), MINA

(Menores Inmigrantes No Acompañados) y MNA (Menores Migrantes No Acompañados). Estos conceptos llevan consigo una serie de connotaciones negativas para estos jóvenes tanto en su día a día en el país de acogida, como en el ámbito legislativo y social. A partir de estos conceptos los menores tienen dos identidades: menores que el Estado debe proteger e inmigrantes en situación irregular (Senovilla, 2009). Ello complejiza aún más el tratamiento de estos jóvenes ya que su situación administrativa en el país de llegada se encuentra entre dos niveles diferenciados. Así pues, los términos que se han ido imponiendo han sido imprecisos y escasos.

Para paliar principalmente las problemáticas legislativas que acarreaban los anteriores conceptos, UNICEF propone en 2009 la utilización del término MENA. De acuerdo con Raquel Fuentes, “a partir del concepto MENA se hace referencia a menor de 18 años extranjero- entendido como tal aquellos menores de terceros países que se encuentran no acompañados por un adulto responsable y en una situación de desamparo o desprotección” (Fuentes, 2014: 106). Es decir, todo aquel menor de edad extranjero que se encuentre sin acompañamiento de un adulto y, por ende, ya se le considera desprotegido y amparado por el Estado. Desde los niveles legislativos superiores se prefiere usar dicho concepto, a pesar de que sea impreciso, de que exista una escasa regulación en el derecho comunitario y una falta de adecuación de las legislaciones nacionales.

En el caso de España, a pesar de su trayectoria migratoria, el tratamiento hacia estos jóvenes ha sido tardío, escaso e impreciso. Las normativas reguladoras que hacen mención de estos jóvenes aparecen en la Constitución Española de 1978, en las normativas en relación con el Derecho Civil y en la ley de extranjería sobre la integración social y los derechos y libertades de estos, así como en las reformas que se han ido llevando a cabo. Se aprecia como se le da un gran valor a la promulgación de los Derechos Fundamentales (artículo 10), a la protección jurídica del inmigrante, al igual que a la protección del menor no acompañado por parte del Estado (artículo 39 de la Constitución Española). Otro de los aspectos claves ha sido el señalar la necesidad de la integración social de las personas inmigrantes (LO 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social). Sin embargo, respecto a los menores no acompañados España se les adjudica una gran importancia a la reagrupación familiar, es por ello por lo que, si localizan a las familias o si el servicio del país de origen se hace cargo, ese joven es repatriado al país de procedencia (Senovilla, 2009). Por tanto, nos encontramos ante una situación compleja respecto al tratamiento de estos jóvenes, a la cual se le suma la descentralización administrativa de España, donde el Estado se encarga de la gestión del fenómeno migratorio mientras que las regiones de la protección e integración de estos jóvenes. Ello complejiza aún más la situación actual, donde no se

tiene constancia del número concreto de jóvenes que llegan a este país en busca de una mejora de calidad de vida. A pesar de ello, se ha ido señalado un perfil concreto de estos jóvenes.

En general, cuando se habla de los MENA todos los profesionales (trabajadores sociales, psicólogos, educadores, policías y médicos) que intervienen en infancia los describen como un colectivo homogéneo, un solo grupo, caracterizado por todas las connotaciones de “extranjero” es decir, “son menores con otra cultura, otro idioma y otra situación familiar” diferentes a los menores nacionales con los que trabajan, aún encontrándose en la misma situación de desamparo, riesgo y vulnerabilidad (Fuentes, 2014:106)

En las investigaciones realizadas sobre estos jóvenes, también se indican perfiles delimitados, pudiendo ello influir en la creencia de que todos estos comparten las mismas características.

Con carácter general, el perfil de estos menores es el de joven de entre 15 a 18 años, procedente de Marruecos, Argelia, Mali, Nigeria y Republica de Guinea que viene a nuestro país a “buscarse la vida”, en ocasiones de forma voluntaria y, en otras, alentado por su familia y que al llegar a España se encuentra con un Sistema de protección en donde se le brinda una red social de integración basada en la adquisición de formación educativa y profesional, una asistencia social, psicológica, jurídica y sanitaria, alojamiento y manutención, todo ello de difícil acceso en su país (Fuentes, 2014:107)

Además, otras autoras (Bravo, 2005) indican rasgos concretos de los considerados MENAS, entre ellos señalan:

- Fundamentalmente se trata de varones
- Suelen tener bastantes hermanos
- Su proyecto migratorio es generalmente muy claro: conseguir la documentación y trabajar lo antes posible

- Suelen tener redes de compatriotas que facilitan el acceso
- No contempla el retorno
- Suele tener algún tipo de experiencia laboral...

Son variopintos y diversos los perfiles que se han ido señalando, pero la cuestión es ¿todos y todas ellas cumplen estos perfiles?, ¿No se está homogeneizando a la hora de establecer perfiles concretos?, ¿estos jóvenes se identifican ante tal concepto?

A lo largo del trabajo de campo se ha ido reflexionando sobre estas preguntas, y se ha apreciado como no siempre cumplen estos perfiles, ni se les pregunta a estos jóvenes cuáles son sus inquietudes, trayectorias, perspectivas de futuro... Sin embargo, el profesorado entrevistado parte también de estos estereotipos para catalogar y construir a este alumnado. Ello se ha podido comprobar a través del trabajo de campo que se ha realizado, donde se analiza tanto el imaginario que se tiene sobre estos jóvenes como los impedimentos que han podido ir encontrando.

4. ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR Y ÉXITO/FRACASO ESCOLAR. EL DISCURSO DEL PROFESORADO FRENTE A UNA REALIDAD COMPLEJA

A pesar de la complejidad que engloba el término MENA y las incongruencias que giran en torno a su definición, este concepto es utilizado a diario y sirve para construir a estos jóvenes por categorías establecidas. Este

alumnado, con un perfil adjudicado respecto a su procedencia, es percibido como aquel que emigra en busca de trabajo, con el fin de enviarle dinero a sus familiares, y por ello el profesorado señala que no desea permanecer en el sistema educativo. Como se observa en el diario de campo, el profesorado indica que la mayoría de alumnado que ha llegado a España sin acompañamiento familiar viene en busca de trabajo y ello influye en gran medida del país de procedencia y, por ende, de la escolarización previa que hayan tenido. Sin embargo, no se pueden establecer generalizaciones ya que cada trayectoria es única. A través de las dos historias de vida realizadas, un chico con la categoría de MENA y una chica que a pesar de no tenerla se siente reflejada en ella, se observa como cada joven ha llegado a España por diferentes motivos, los cuales no han sido por decisión propia.

En cuanto a los dos jóvenes entrevistados, el chico que nació en Costa de Marfil nos indica que él dejó en el país de origen el colegio a los catorce años ya que no le gustaba estudiar y por ello prefería trabajar con su padre en el comercio que dirigía. Pero señaló expresamente que ello no fue la causa por la que se emigró a España ya que no tenía presente prosperar a nivel económico, sino sobrevivir de una guerra.

Pues el proceso de cómo salir de mi país hasta Ceuta fue una cosa un poquillo muy complicada porque yo sabe el motivo por el que cuando empezó la guerra y un día mi padre ha desaparecido y no sabía dónde está y yo salí de mi país y no sabía dónde ir porque estuve entre mi casa y la tienda de mi padre yo veía que mi padre no llegaba yo me fui a preguntar a su amigo y no llegaba el y le fui a preguntar entonces

no que mi padre no ha venido y entonces yo dormí allí y al día siguiente y me fui a la casa de mi hermana me pregunto mi hermana que si y llego a la casa de mi padre y mi hermana y entonces iba a comer a casa de mi hermana y hasta que un día la vecina me dijo que los rebeldes a tu cuñado y tu hermana a salido llorando entonces me dijeron que los rebeldes se lo habían llevado y cuando venga los rebeldes te llevan a ti o te mato y ese es el motivo yo he salido porque yo venía de paisano (Abdou, Comunicación Personal)

Sin embargo, de acuerdo con Vacchiano (2014), un gran número de jóvenes emigran por el deseo de otro lugar, buscan un “lugar imaginario”, construido socialmente donde enfocan todas sus expectativas en una mejora de vida. El “boca a boca” entre los jóvenes y entre los que ya han emigrado da lugar a una visión determinada del país, fomentando así el interés por emigrar. Sin embargo, este no ha sido el motivo de emigración de los jóvenes con los que se ha trabajado ya que ambos desconocían España.

Como se ha señalado, el chico nacido en Costa de Marfil emigró porque su país se encontraba en guerra. Sin embargo, la chica procedente de Marruecos, la cual no ha tenido la condición de MENA, como bien ella señala, llegó a España para pasar el verano ayudando a su tía por decisión de sus padres y ya lleva más de diez años.

Por tanto, la trayectoria de cada uno es diferente y ello puede influir o no en que se vean obligados a trabajar para poder sobrevivir, porque como indica la joven “era o estudiar o vivir, las dos cosas a la vez yo no podía”. Ello da lugar a que la construcción de estos jóvenes se desarrolle desde esta perspectiva, generalizando y sin profundizar en la casuística de cada uno de

ellos. Hay que destacar que, a pesar de no poder seguir con los estudios superiores, esta chica como un gran número de menores de jóvenes considerados inmigrantes han estado agradecidos por los conocimientos obtenidos durante su estancia en la escuela. Ellos han intentado aprender y aprovechar su paso por el sistema educativo, teniendo presente que algunos jóvenes o procedían de centros escolares con currículos diferentes o no habían asistido previamente a la escuela. Sin embargo, el profesorado con el que se ha trabajado ha ido asociando a lo largo de su discurso el éxito escolar con el acompañamiento familiar en el país de llegada, estableciendo prejuicios respecto a la escolarización previa y a las expectativas de futuro. “Ello puede deberse a que no son conscientes de la complejidad de grupos por los que están compuestos los centros (Del Valle y Usategui: 2007).

A partir del discurso diario se ha podido apreciar que si vienen sin acompañamiento familiar a España se atribuye que no quieren permanecer en el sistema educativo. El profesorado señala que si lleva ya más de un año y el idioma es controlado por los padres sí se involucran en el centro; mientras que aquellos que vienen con familiares lejanos se relaciona con desinterés por la trayectoria académica por parte de sus tutores (Bravo 2018). Pero la situación es más compleja ya que son numerosos los aspectos que envuelven los diferentes contextos, como es la capacidad económica de la

persona, cuestión de género, situación administrativa en el país de llegada, entre muchas otras casuísticas.

El chico a pesar de haber dejado el colegio en su país de origen; en España, al estar obligado a asistir al sistema educativo, obtuvo el graduado escolar y en la actualidad sigue estudiando un ciclo de comercio, a la vez que trabaja tanto en una tienda como en el centro de menores. Caso contrario le ocurrió a Wahiba, que, ni en el país de origen ni de llegada tuvo la oportunidad de seguir estudiando; a pesar del interés que presentaba. En Marruecos, del país donde procede, por ser mujer y vivir en una familia con escasos recursos económicos no se le brindó la oportunidad de estudiar. Ello queda plasmado en su afirmación cuando señala: “Vengo de una familia muy humilde y que pasa pues que encima de Marruecos y que pasa la única niña no me permitían estudiar, circunstancias de la vida” (Comunicación personal, Wahiba).

A pesar de ello, esta situación no influyó en su interés por seguir formándose académicamente. Al llegar a España, estuvo en la escuela ya que tenía la edad obligatoria para asistir, aunque a su vez se vio obligada a trabajar en casa de sus tíos. Por motivos económicos no ha podido seguir sus estudios, pero no duda en retomarlos y estudiar magisterio, en cuanto su situación laboral y económica se lo permita. Aunque como ella cita, esto no se debe a su situación como menor y migrante en España, sino al contexto socioeconómico del país.

No he encontrado el típico trabajo que tú digas puedo estudiar y trabajar a la vez. No lo he encontrado hasta el día de hoy, entonces pues mis estudios pues se han quedado hay parado; que estoy loca por ponerme a estudiar, pero actualmente no se puede y no porque sea yo inmigrante no, millones de familias que no pueden. Por eso actualmente se estudia pues eso los que tienen pasta, cada vez tienes que tener más pasta porque te cuesta todo todo dinero, ya no los libros sino todo (Comunicación personal, Wahiba)

Independientemente de la situación administrativa de los jóvenes en España, el profesorado mantiene sus catalogaciones en función a los aspectos económicos, aunque ello es incentivado si se encuentran o no junto a un adulto en el país de origen. El aspecto económico queda plasmado en la mayoría de los discursos del profesorado, indicado la importancia que ello tiene para alcanzar el éxito esperado. Por tanto,

proceder de una familia desfavorable y manifestar retraso en el proceso de aprendizaje se muestran como dos circunstancias que aparecen en vida del/a alumno/a, prácticamente de manera paralela. Vemos con ello cómo ni tan siquiera el profesorado apuesta por la escuela como institución capaz de mitigar las desigualdades sociales, todo lo contrario, muchos de sus discursos destacan una imagen de la escuela como reproductora de estas, al más puro estilo de las Teorías de la Reproducción marxistas de los años sesenta (Rubio y Olmos, 2013:12)

Para justificar el papel que ejerce la escuela en cuanto a reproducción de desigualdades, la mayoría del profesorado entrevistado construye a los menores que han llegado a España sin acompañamiento familiar como jóvenes con “falta de motivación” para alcanzar ese éxito al cual se supone que debe aspirar todo joven. Este hecho puede deberse a la actual mirada adultocentrista por la cual se perciben a los jóvenes como sujetos sin agencia ya que no se encuentran junto a un adulto que supervise sus actuaciones y

que los guíe para obtener ese éxito esperado. Es decir, se llevan a cabo “modelos implícitos sobre la posición ocupada por la infancia con relación a la adultez, en la que los niños y adolescentes aparecen como pasivos receptores de los modelos de socialización adultos, encarnados por dos instituciones fundamentales, la familia y la escuela” (Franzé, 2001:49)

La construcción de estos jóvenes por parte del profesorado puede deberse principalmente al desconocimiento real del propio alumnado, como los diferentes factores que componen su vida, es decir, la influencia del ámbito social, político, económico... Esto conlleva a que se generalice a todo el grupo por experiencias concretas vividas o por el discurso público que es empleado en los medios de comunicación y en la calle. A partir de tales atribuciones, la mayoría de los docentes se exculpan de la “inadaptación” del alumnado al sistema educativo de este país.

Junto a estas estrategias de exculpación, el análisis de los discursos en grupos y entrevistas pone de manifiesto que el profesorado va estructurando la identidad de los alumnos inmigrantes en torno a unos estereotipos que constituyen un todo jerarquizado y estructuran el universo de las posibilidades en torno a un sistema de posiciones diferenciadas (Del Valle y Usategui, 2007: 11)

En el caso estudiado, el rol de la familia ha ejercido un papel principal en estas percepciones ya que se ha ido catalogando al alumnado según factores económicos y a través del acompañamiento tutelado de estos jóvenes, sin tener en cuenta la voluntad del alumno ni de los familiares, entre otros factores. Ello puede deberse a que “uno de los mayores obstáculos para el

acceso a los universos infantiles y juveniles, proviene de lo que podría definirse como “adulto-centrismo” (Franzé, 2001:49).

Por tanto, se debe tener presente cual es la motivación y las circunstancias del alumnado ya que difundir estos discursos estereotipados da lugar a que se responsabilice al propio alumno de no poder alcanzar el “éxito” que la escuela espera de todos los jóvenes que se encuentran matriculados. En cambio, encontramos como el profesorado cree que estos menores podrán tener como máxima aspiración realizar un ciclo medio sin poder alcanzar expectativas mayores en el futuro. Es decir,

...los procesos de estereotipación, los prejuicios y las construcciones simbólicas que existen alrededor de los individuos están en estrecha relación con la construcción de las propias identidades que estos realizan. Siendo así detectamos que existe una imagen del alumnado inmigrando de nacionalidad extranjera en España reduccionista y denostada, que puede estar influenciando en la formación de identidades en la misma línea: identidades conformadas desde posiciones de exclusión y estigmatización (Rubio y Olmos, 2013: 14)

Con el fin de luchar contra estos estereotipos contruidos que son de gran relevancia para el alumnado y la sociedad en general, es importante no solo tener presente los intereses y la trayectoria de cada persona, sino también los impedimentos legislativos que han ido encontrando en su camino. Impedimentos que no están presente en el discurso social. Respecto a la chica ya que se encontraba en España en situación administrativa irregular y junto a su tía, no obtuvo la condición jurídica y social de menor no acompañada. Ello ha dado lugar a una situación de desprotección ya que no contaba con

el apoyo de su familia para estudiar y trabajar fuera del ámbito familiar; ni del Estado ya que desconocía las ayudas que este le podía ofrecer para seguir estudiando en situación administrativa irregular. Caso contrario ocurre con el chico que a pesar de “estar protegido” por el Estado, los impedimentos en su trayectoria han sido constantes. A partir de dicho concepto, se aprecia como los aspectos legales prevalecen sobre los intereses de los individuos. Ello se aprecia cuando estas son consideradas menores y por tanto deben encontrarse matriculados en un colegio y tutelados por una familia o institución, sin preguntarles cual es el interés de cada uno de ellos. Algo no se está haciendo bien cuando son numerosos los jóvenes que abandonan los centros de menores, siguiendo su trayectoria migratoria, viéndose obligados a delinquir y/o estar bajo organizaciones que los explotan (Senovilla, 2007).

En el contexto estudiado, Andalucía, hay que hacer hincapié en la problemática surgida respecto a las políticas que se están llevando a cabo respecto a los centros tutelados; en especial, en los centros de acogida inmediata. En el plano normativa se dictaminan unos pasos determinados a seguir en cuanto a los traslados de estos jóvenes:

...cuando el menor es trasladado a un CAI (Centro de Acogida Inmediata), se le realiza un Estudio Diagnostico Pronóstico y que debe estar hecho antes de tres meses. Se compone de una ficha técnica de identificación y protocolo de observación inicial que realiza la mediadora intercultural de dicho centro. El impreso de Recepción que se lo realiza el equipo técnico en los 15 primeros días desde la llegada del menor al centro. El informe Educativo Inicial y el Proyecto Educativo Individualizado que lo realizan los educadores. El Informe Social que lo

realiza el trabajador/a social. El informe psicológico. Y por último se realiza el informe Evaluativo Interdisciplinar y la Propuesta de Medida Protectora a adoptar con el menor a un Centro de Acogimiento Residencial Básico (La fuente, 2009:496)

Pero la práctica difiere de la realidad. Durante el trabajo de campo realizado dentro de la escuela se ha apreciado como cinco jóvenes han pasado de un centro de Acogida Inmediata a otro, sin previo aviso al centro ni al propio alumnado. La contestación de los directivos de estos centros siempre era la misma: han venido un gran número de jóvenes y los que estaban aquí hemos tenido que cambiarlos. Este hecho tiene graves consecuencias en el propio alumnado, frente a la adaptación al centro y a las relaciones sociales establecidas con el alumnado que lo componen ya que no llegan a establecer lazos en un determinado centro. En el caso de los dos jóvenes entrevistados, este hecho solo le ha afectado a uno de ellos que tuvo que cambiarse de Ceuta a Granada, aunque en este último ha pasado mayor parte de su estancia. Sin embargo, al llegar a Ceuta este joven se encontró con la problemática de que no era considerado menor de edad. Ello se puede observar cuando relata su trayectoria:

...pues yo he llegado a España en 2011 pues estuve en un centro de menores en Ceuta y había un problema que no pudiera quedarme allí porque ella consideraba que tenía más edad de la que tenía y luego había allí una profesora que piensa que tengo 15 años yo le digo que tengo 15 años me llevo al centro de menores y ella pelea con ellos y no podía quedarme allí y me mandaron a Granada (Comunicación personal, Abdou)

Esta situación es ignorada en el discurso público, pero numerosos jóvenes se han visto afectados por estas problemáticas. Esta situación nos muestra que

cuando a determinados colectivos les interesa, estos chicos y chicas son tratados como adultos o como menores sin agencia ya que actúan sobre ellos sin tener en cuenta sus propias decisiones (Monteros, 2014). Además de ello, al cumplir los 18 años, se encuentran con un gran número de impedimentos ya que la mayoría quedan desprotegidos al cumplir dicha edad. Ello no se tiene presente en el discurso diario tanto del profesorado como del resto de la población, en cambio sí tiene una gran repercusión en la construcción social de estas personas ya que para salvaguardar las políticas implementadas se culpabiliza a la propia persona. Aunque la situación actual está dando lugar a que haya una mayor sensibilización en el discurso por parte de la población hacia estas personas. Sin embargo, las actuales políticas instauradas, basadas en términos de restricción y control, están siendo cada vez más duras y discriminatorias. Así pues, debemos replantearnos cómo utilizamos estos conceptos, cuándo y si tenemos presente a los propios sujetos.

5. REFLEXIONES FINALES

Hay que tener presente que los mecanismos de otredad son llevados a cabo por todos y todas, ya que culturalmente el ser humano construye al otro considerado como diferente al grupo del que pertenece. Esta gestión de la diversidad se puede apreciar en aquellos considerados inmigrantes y en especial en los jóvenes de nacionalidad extranjera que llegan a España sin acompañamiento familiar. Estos jóvenes tienen la condición de menor y por

ello son “protegidos” por el Estado, al igual que de extranjeros. Es por ello, que al cumplir la mayoría de edad su tratamiento en el país se rige a partir de dicha categoría. Ello da lugar a que nos encontremos ante medidas dirigidas expresamente a un colectivo en concreto, las cuales promueven la diferenciación entre los ciudadanos de una comunidad. Así pues, desde el ámbito político se contribuye a la construcción de la diferencia entre “nosotros” y aquellos contruidos como otros, sin tener presente la influencia que ello puede tener. En el caso estudiado, a los considerados MENAS se les atribuye una serie de características que no siempre son acordes con la realidad. De acuerdo con Vacchiano (2014) la visión de estos jóvenes ha ido cambiando a lo largo del tiempo, al igual que las características que giran en torno al fenómeno migratorio. Sin embargo, los estereotipos que rodean a este alumnado no se adaptan a la realidad. Por ello, a través de este trabajo se ha podido apreciar como la construcción de este alumnado no es acorde a la trayectoria y a los intereses de cada uno de los entrevistados. Teniendo en cuenta este hecho, el discurso del profesorado analizado coincide en que estos jóvenes emigran a España con el objetivo de buscar un trabajo ya que en su país no hay oportunidades laborales que les permitan subsistir. Al igual que indican que este alumnado sin acompañamiento familiar se encuentra con una mayor probabilidad de “fracasar” en la escuela. Hay que cuestionarse que se entiende en dicho contexto por éxito y fracaso,

teniendo en cuenta que nos encontramos ante una institución que ya de por sí diferencia a todo aquel que no cumple los objetivos fijados en el currículo escolar. Teniendo presente este hecho, desde una visión adultocentrista donde un menor debe estar acompañado, la ausencia de un adulto conlleva además una percepción de estos jóvenes como peligrosos ya que no coinciden con el imaginario europeo respecto a la infancia y a la juventud (Espinosa, 2012). Este hecho se aprecia a partir de las entrevistas realizadas, donde estos jóvenes son percibidos como desamparados, vulnerables, en conflicto o incluso en peligro (Montero, 2014).

Así pues, a partir de este trabajo se muestra como nos encontramos ante un constructo social y legislativo con el fin de poder intervenir sobre estos jóvenes y así ejecutar un control sobre este colectivo ya que no se tiene en cuenta los intereses de cada joven menor de dieciocho años. Por tanto, a partir del análisis de dicho concepto y del imaginario que le rodea, hay que tener presente que no se deben estandarizar las experiencias de cada sujeto. En la práctica los sistemas de protección deben llevar a cabo una intervención especializada de estos jóvenes, buscando siempre la mejora de cada uno de ellos. Hay que tener en cuenta los factores que envuelven cada contexto y defender los intereses de estos chicos y chicas, independientemente de su situación administrativa y del acompañamiento familiar en el país de llegada porque, como se ha señalado, son muchos los

menores que a pesar de no tener la condición de MENA, se encuentran también desprotegidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Luis. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Althusser, L (1968). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En Althusser (ed.). *La filosofía como arma de la revolución*, pp. 102-151. México: Siglo XXI.
- Bravo Rodríguez, M. R. (2005). *La situación de los Menores Extranjeros No Acompañados en España*. Conferencia Regional sobre Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor.
- Bravo Torres, C.C. (2018). La gestión de la diversidad en la escuela. Construyendo al “inmigrante” a partir de las ATAL. *Liderazgo, investigación y prácticas inclusivas: XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidad y Educación inclusiva: celebradas del 21 al 23 de marzo de 2018*, en Granada. Editorial Universidad de Granada: Granada.
- Caminal, M. (2006). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos.
- Espinosa, M. (2012). Eres mi carnal, mi hermano del corazón. *Ankulegi*, 16, 75-88.
- Franzé, A. (2001). *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid, España: Consejo económico y social.
- Fuentes, R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). *AZARBE. Revista de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 105-111.
- Gil, J. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción. *Laberinto*, 1–16.

- Krader, L., y Rossi, I. (1982). *Antropología Política*. Barcelona: Anagrama.
- La fuente, R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados. Foreign Unaccompanied Minors. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 105-111.
- Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69, 113-131.
- Monteros, S. (2014). La gubernamentalidad de la infancia extranjera. En A. Jiménez (ed.), *Infancia en contextos de riesgo*. Granada: GRAU.
- Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rubio, M. y Olmos, A. (2013). Construcción social del “mal estudiante” en la escuela pública española: intersecciones de género, “raza” /etnia y clase social. *Diálogos sobre Educación*, 7.
- Sayad, A. (2011). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Madrid: Anthropos.
- Senovilla, D. (2007). Situación y Tratamiento de los menores extranjeros no Acompañados en Europa. *Un estudio comparado de 6 países: Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia y Reino Unido. Resumen de los resultados*. Bruselas: Observatorio Internacional de Justicia infantil.
- Senovilla, D. (2009). Mineurs isolés étrangers en Espagne. Une réponse juridique et institutionnelle conforme à la Convention internationale des droits de l'enfant?. *Migrations Societe*, 125 (5), 161-173.
- Shore, C. (2010). La Antropología y el Estudio de la Política Pública: Reflexiones sobre la “formulación” de las Políticas. *Antipoda*, 10, 21–49.
- Urraco, M. y Bermejós, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*, 12, 153–167.

- Usategui E. & Del Valle, A. (2008). ¿Es posible una educación intercultural? La mirada del profesorado. *Revista Fuentes*, 8.
- Vacchiano., F. (2014). Adolescentes Globales y Ciudadanía material: La movilidad como forma de “estar en el tiempo”. En A.S. Jiménez, A. Pantoja, J.J. Leiva & E. Moreno (Coords.). *Infancia en contextos de riesgo. XXV Años de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 87-96). Granada: GEU.
- Van Dijk, T.A. (1993). *Elite Discourse and racism*. California: Nwebury Park

V. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se han presentado los objetivos de dicha investigación, la contextualización, la metodología y los datos producidos en este proceso. Además de ello, en cada artículo se han mostrado las conclusiones de cada apartado. Por tanto, con el objetivo de recapitular los datos producidos, en este apartado se reflexionará sobre el objeto de estudio y los objetivos específicos marcados. Para ello, se partirá de cada uno de los ámbitos trabajados (normativo, político y escolar). El interés está en generar debate sobre cómo cada uno de ellos identifica la diversidad cultural y cómo, a través de su gestión, llevan a cabo procesos de otredad. La reflexión sobre estos resultados permitirá comparar los diferentes contextos, que están estrechamente relacionados entre sí. Además de ello, se reflexionará sobre los interrogantes que no se han podido abarcar y se presentarán aquellas cuestiones subsistidas que se podrán tratar en futuras investigaciones. Previo al desarrollo de las posibles líneas de investigación, se ha considerado necesario partir de una reflexión

previa sobre el proceso llevado a cabo durante esta investigación. Esta reflexión permitirá entender y plantear las reflexiones finales de esta tesis doctoral.

5.1 LA IDENTIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ÁMBITO NORMATIVO Y POLÍTICO RESPECTO AL CONTEXTO ESCOLAR

A pesar de ya presentado las conclusiones en cada uno de los artículos, en este apartado es necesario hacer hincapié de nuevo en ellos y abarcar el resto de los objetivos marcados en esta tesis doctoral. El realizar una tesis por compendio, en un tiempo limitado, ha dado lugar a que un gran número de datos producidos no hayan estado presentes, de manera explícita, en este informe final. Por ello, a continuación, se desarrollarán los datos producidos en función de los contextos marcados.

5.1.1 La gestión de la diversidad cultural en el ámbito normativo

Tras un estudio exhaustivo de los aspectos normativos de la U.E. referente al control del flujo migratorio, hay que partir de que las migraciones siempre han estado presentes.

Firstly, we must assume that the migration phenomenon is not a novel situation for the European Union. Migrations are a fundamental element of European identity. Since its formation, the European Union has been characterized by both emigration and immigration (Bravo-Torres, 2019a: p.46)

Sin embargo, desde el último siglo, este tema ha alcanzado una gran importancia. Hay una necesidad por controlar y vigilar toda persona que pasa por sus fronteras (Cabré, Domingo, 2002); (Moeykens, 2013) y (Barbé, 2010). A partir del Acuerdo Schenguen, se observa como la Unión Europea. le aporta relevancia a la libertad de movimiento entre países concretos. Desde este acuerdo se puede percibir ese distanciamiento entre los países internos y externos. Además, se refleja una prioridad de cooperación en materia de justicia, libertad y seguridad. No es hasta el Tratado de Amsterdam donde la U.E. comienza a tener competencias en las condiciones de entrada y residencia, visados, permisos, condiciones de arreglos, entre otros.

En 1999, con el Consejo Europeo Tampere ya se determinan los objetivos necesarios para una política común en materia de asilo e inmigración (Goig, 2017). Sin embargo, es a partir del Tratado de Lisboa se adoptan políticas comunes de visados y otros permisos de residencia, controles en las fronteras exteriores, eliminación de controles independientemente de su nacionalidad dentro de las fronteras interiores, lucha con la trata de seres humanos y temas de repatriación y exclusión, entre otros aspectos. Así pues, a partir del Tratado de Lisboa,

...la presidencia española de la Unión Europea durante el primer semestre de 2010 planteó los siguientes objetivos en el ámbito de la acción exterior: Consolidar una Unión más segura para sus ciudadanos, afrontando conjuntamente el reto de la inmigración y construyendo un espacio compartido de cooperación judicial y policial (Palomares, 2010: 16)

A pesar de ello, en la actualidad no hay un consenso en cuanto al fenómeno migratorio. Aunque se señale que se fomente la integración, las políticas establecidas están dando lugar a que se siga relacionando inmigrantes extracomunitarios con delincuencia y control de fronteras. Por ello, se hace mayor hincapié en estos aspectos que en la integración de los inmigrantes en el país de acogida. Las políticas instauradas se centran, en mayor medida, en los aspectos económicos, sin tener presente los aspectos sociales. Tiene como objetivo buscar un mayor interés para los ciudadanos europeos, sin tener en cuenta a aquellos que proceden de otros países. Esto se puede observar en los Consejos Europeos, los cuales orientan y definen las políticas predominantes de la U.E. No es una institución legislativa, establece programas o planes de interés en sus reuniones plurianuales (Barbé, 2014). Para este trabajo, se han estudiado aquellos realizados desde 1994 hasta 2017. Los temas claves frente al flujo migratorio han sido las relaciones exteriores, el control de frontera y el asilo. Respecto la inmigración irregular es asociada con el vandalismo y el crimen. Se defiende una necesidad de control y restricción. En cuanto a extranjero, se relaciona con la migración regular y a su vez, también hace alusión a aquellos comunitarios. Respecto a la figura de refugiado destaca la cooperación en materia de asilo y el cumplimiento de los convenios. Sin embargo, la cooperación en su mayoría se basa en acuerdos con tres países para la devolución a otros lugares (BravoTorres-2019a;

Bazzaco, 2008). Por tanto, la diversidad cultural está asociada a un otro construido en función de su situación económica, país de origen y situación administrativa en el país de llegada. Es de gran importancia tener presente que se propone desde esta institución, ya que ello influye en cómo se gestiona la diversidad tanto en España como en Andalucía.

A nivel estatal, las medidas llevadas a cabo presentan un claro racismo institucional (Wieviorka, 2007; Bazzaco, 2008). A ello hay que sumarle el racismo social que predomina en el país, donde determinados colectivos son discriminados por su etnia u origen. Según estas categorías, influenciadas por la situación económica de las personas, se estigma, construye y discrimina a determinados grupos. Ello influye notablemente en la inclusión en la sociedad, como en el acceso a la vivienda, participación educativa e identidad personal. Respecto al papel del Estado, hay que destacar que es quién controla la entrada y salida de refugiados y personas migrantes. Sin embargo, los programas de integración de estas personas son gestionado por las Comunidades Autónomas. Por ello, dependiendo del contexto se llevan a cabo unas medidas u otras. Esta investigación se ha desarrollado el contexto andaluz.

Andalucía cuenta con tres planes de integración dirigidos a población inmigrante. Estos planes cuentan con políticas sociales concretas destinadas a mejorar la integración de la población inmigrante, sin diferenciar entre las

tres categorías estudiadas. En relación al ámbito educativo y al contexto de estudio, cabe destacar las ATAL. Estas se encuentran dentro del área compensatoria y tienen como objetivo enseñar la lengua vehicular de la escuela (Fernández, Kressova y García, 2011). Se presentan como una medida intercultural que tiene como fin enseñar el castellano al “alumnado inmigrante” en los centros públicos, además de fomentar la cultura de origen, buscando en el enriquecimiento de la diversidad (Normativa ATAL y Fernández y Castilla, 2013). Los objetivos indicados en la normativa de las ATAL son muy generales. Se recalca la necesidad de fomentar y promover la cultura de origen, pero no ofrecen pautas para ello. Un ejemplo se observa en el material utilizado. “Con respecto al material utilizado en las aulas no existe un material unificado y, en ocasiones es el propio profesorado quien lo fabrica y fotocopia” (Castilla, 2011: 236). Esta falta de consenso da lugar a que no haya un acuerdo establecido para que todas las ATAL lleven a cabo las mismas prácticas.

A pesar de ello, se observa como a través de la normativa impuesta se llevan a cabo medidas concretas según el idioma del alumnado. En función de estas políticas se le asigna una gran importancia al lenguaje del alumnado (García Castaño y Olmos, 2012; Benito y González, 2011) y a la cultura de origen atribuida (Bravo Torres, 2018a). Esta última categoría es construida según el país de procedencia de los jóvenes y el nivel adquisitivo del alumnado. Esta

medida está destinada solo a aquellos/as matriculados en colegios públicos, quedando excluidos parte del alumnado inmigrante que se encuentran en España. La práctica de dicha medida ha sido analizada y contrastada en el tercer objetivo planteado, el cual se expondrá más adelante.

5.1.2 La gestión de la diversidad cultural en el ámbito político

Para abarcar el objetivo propuesto, se ha entrevistado a diferentes representantes políticos y se han analizado las propuestas políticas en materia de educación y migración. En cuanto al discurso presentado, prima un discurso políticamente correcto. En estos discursos se critica el ser racista y las medidas llevadas a cabo por los otros. A pesar de ello, los partidos entrevistados diferencian entre inmigrante, extranjero y refugiado. Todos ellos son conscientes de las diferenciaciones de estos conceptos a nivel normativo, pero destacan la relevancia e importancia que tienen el uso de estos términos en el imaginario social.

Bueno extranjero, en realidad engloba cualquier persona que no es de nacionalidad española, un inmigrante es extranjero y un refugiado también es extranjero. Pero un inmigrante no tiene que ser un refugiado y para mí, un refugiado si tiene que ser inmigrante. No sé si dicho aquí puede resultar un poco caótico. Pero ya digo extranjero es cualquier persona que llegue a España, pero lo que ocurre es que en el imaginario popular extranjero es el que viene de turismo, es extranjero rico. Si viene de determinados países es bienvenido. Y, sin embargo, si es un refugiado que está perseguido, si la vena Cáritas, como dice una amiga mía, funciona mejor porque viene de la persecución, de la guerra, de la miseria y el inmigrante es el que nos viene a quitar trabajo. Por lo cual, inmigrante también es el alemán que viene a trabajar en una empresa en España. Pero para mí, inmigrante y refugiado son dos conceptos

diferentes y extranjero englobaría a cualquier persona que no es de nacionalidad española.

- I: Y, ¿refugiado es inmigrante?

- D: Claro, claro... un inmigrante que llega a España normalmente lo hace por carácter socioeconómico y el refugiado lo hace por cuestiones de persecución, de guerra... por cuestiones que son tipificadas para poder tener la condición de refugiado

- I: Pero ¿hay también hay inmigrantes que son refugiados pero que no pueden adquirir la condición de refugiado?

- D: Claro, a eso me refería yo, que podía resultar un poco caótico. Para mí, todo refugiado es inmigrante. Pero no todo inmigrante es refugiado, pero además el estatus de refugiado se da solo al 1% de las personas que lo solicitan porque tienen que estar dentro de unas causas muy tipificadas que es el propio gobierno central quien determina si cumple o no cumple. Y decía antes que muchos refugiados son por su condición sexual y no se les está reconociendo ese estatus y con lo cual, si no se le reconoce el estatus es inmigrante” (PSOE)

Se aprecia como se le otorga diferente significado a cada concepto. Sin embargo, inmigrante y refugiado siempre tiene unas connotaciones diferentes al extranjero. Este último es percibido de manera positiva, ya que es asociado al turismo y a un alto nivel adquisitivo. El considerarse inmigrante y refugiado tiene una connotación negativa por parte de la sociedad.

Refugiado que es aquella persona que está en nuestro país por motivos de carácter ideológico e inmigrante es una persona que viene a buscarse la vida de cualquier forma porque carece de proyectos en su país de origen.

- I: Y, ¿extranjero?

- D: cualquiera que no es de aquí

- I: Y crees que esas categorías influyen en el discurso social, ¿crees que tienen alguna connotación?

- D: El refugiado despierta cierta sospecha, yo creo que despierta más sospecha el refugiado que el que conocemos como inmigrante porque el refugiado tiene un matiz ideológico que no tiene el inmigrante. El ideal del inmigrante es que viene a un país con mayores ofertas laborales y en el que puede conseguir establecerse y diríamos pues obtener un beneficio que le permita vivir diariamente, enviar dinero a su familia de origen. Pero el refugiado tiene un matiz ideológico que cuando entran los matices ideológicos, entran otras consideraciones como he dicho antes el tema de fanatismo, de esa religiosidad, mal entendida, que deriva a veces en violencia. Y creo que ese matiz negativo va de la mano del refugiado, pero no creo que va de la mano del inmigrante (CIUDADANOS)

Hay que tener presente que estos discursos ejercen un importante papel en cuanto a la instauración de medidas concretas y al establecimiento de diferenciaciones entre los sujetos, por ello estas han sido analizadas (García Borrego, 2010). Hay que destacar que:

Este hecho se fundamenta a través de las ordenaciones nomotéticas e ideográficas, consistentes, desde una referencia determinada, en atribuir criterios ascendentes o descendentes para diferenciar al resto y reforzar así al propio grupo definido. De esta forma, el mecanismo que se pone en marcha es el de catalogar al otro, considerado diferente, y atribuirle ciertas características que distancian aún más a los grupos, lo cual tiene una gran repercusión en las identificaciones de ambos (Bravo Torres, 2019: 2)

A pesar del discurso políticamente correcto que han empleado en las entrevistas, es necesario resaltar que el análisis de estos se ha realizado en relación con los programas electorales que han difundido. Ello ha permitido un mejor entendimiento de su posicionamiento e imaginario respecto al objeto de estudio planteado.

En relación con los programas electorales planteados, se ha analizado qué posicionamiento tienen respecto a la integración del alumnado migrante dentro del sistema educativo. Se aprecia una gran imprecisión tanto en aspectos terminológicos como de contenido. Por tanto, se observa como los programas electorales son un mero paso para mostrar ciertos aspectos que cada uno de los partidos políticos considera relevante a desarrollar. Su imprecisión no muestra claridad en cuanto a qué y cómo van a enfrentarse a aquellas problemáticas encontradas a partir del fenómeno migratorio. Sin embargo, dependiendo del partido político y de su ideología se defenderán diferentes posturas. Se observa cómo la mayoría de los partidos políticos indican que la educación es clave para integración de todo alumnado. Aunque, ningún partido expresa medidas concretas para la gestión de la diversidad e integración plena de alumnado migrantes dentro del sistema educativo y de la sociedad.

En aquellos que en su discurso se presenta fomentar la integración del alumnado, se lleva a cabo una gran imprecisión en sus medidas. Señalan la necesidad de protocolos; sin indicar qué tipo de integración deben establecer y cómo. Dependiendo del partido analizado, encontramos propuestas diferentes que favorezcan o no la necesidad de cambios en la escuela para favorecer la integración. Partidos como Podemos, I.U., Unión, Progreso y Democracia (UPYyD) y el PSOE; indican medidas diferentes y adoptadas a

alumnado en concretos. UPyD se dirige al alumnado refugiado a través de un protocolo de buenas prácticas para su integración (Bravo-Torres, 2019c). Sin embargo, Ciudadanos señala que ya por sí sola la escuela es integradora, aunque esta se encuentra fundamentada a lo largo de la historia en las lógicas de éxito y fracaso; discriminado a todo aquel que no pueda alcanzar el currículo impuesto por esta (Bravo-Torres, 2018b y Franzé, 2001).

No hay que olvidar que nos encontramos ante una institución compuesta por alumnado joven, con características comunes, independientemente de la nacionalidad. A pesar de ello, a día de hoy, encontramos diferentes mecanismos encargados de la gestión de la diversidad dentro del aula. Estos mecanismos pasan desapercibidos en los programas electorales de los partidos políticos. A pesar ello, estos dispositivos tienen relevantes consecuencias para el imaginario colectivo de toda la sociedad. Hay que destacar que las competencias otorgadas a la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma son esenciales. Sin embargo, no podemos perder de vista que el gobierno Estatal ejerce un papel imprescindible en el funcionamiento del país. Las carencias mostradas por los partidos políticos en cuanto a políticas de integración social para todo el alumnado pueden causar estragos en el futuro. Ello se debe a que no se indica qué tipo de integración proponen ni hacia quién va dirigidas. Por tanto, el discurso presentado por parte de los partidos políticos es general e impreciso.

Dependiendo de la ideología, se muestra una posición diferente frente al fenómeno migratorio; tanto en la forma de nombrar a los sujetos (inmigrante/extranjero/refugiado) como en las medidas propuestas. Los partidos estudiados defienden el enriquecimiento de la diversidad cultural (excepto la extrema derecha, VOX), pero no indican cómo debe llevarse a cabo. A pesar de las discrepancias, todos los partidos políticos estudiados parecen estar de acuerdo con el importante papel que ejerce la U.E, la necesidad de retorno de los españoles emigrados y de hacer frente a la gestión de las personas refugiadas.

A nivel regional, respecto al análisis de los Delegados Provinciales de Educación entrevistados, hay que destacar que todos ellos son del Partido PSOE. Muestran una visión en torno al alumnado migrante muy parecida a sus compañeros entrevistados. En las entrevistas, se han centrado en desarrollar las medidas políticas de integración que se desempeñan en las escuelas de las provincias donde trabajan. Además, han ido destacando la importancia que tiene la escuela en la integración del alumnado y que las políticas que se están llevando a cabo están cumpliendo su misión de manera exitosa. Señalan que un ejemplo de ello se observa en la práctica de las ATAL, la cual se explican a continuación.

5.1.3 La gestión de la diversidad cultural en el terreno escolar

Respecto al terreno al escolar, se ha observado como la escuela es una institución que se muestra como el motor para la integración del alumnado en la sociedad. Sin embargo, no tiene en cuenta la diversidad de su alumnado y contribuye a la construcción de las diferencias (García Castaño y Olmos, 2012). Para poder llegar a los resultados que aquí se presentan se ha realizado un exhaustivo trabajo de campo. Se ha observado que a partir de las ATAL se lleva a cabo una diferenciación del alumnado. Esto se debe, en gran medida, a que mayormente su práctica se da fuera del aula y con profesorado “especializado” (Sánchez, Penna, Rosa, 2016). A pesar de que la normativa se indica que debe desarrollarse dentro del aula con sus compañeros, se aprecia como este hecho es una excepcionalidad porque no hay profesionales contratados para ello. El alumnado pasa un gran número de horas fuera de la clase que le corresponde, al igual que se encuentran más del tiempo anual permitido. Además de ello, el profesorado no cuenta con preparación ni con medios para llevar a cabo estas clases. Dependiendo de la provincia, el profesorado podrá tener una especialidad diferente y ellos mismos son quienes se crean su material de trabajo. Al pasar tanto tiempo con estos jóvenes, se crea un vínculo entre profesorado ATAL y su alumnado; conociendo las realidades de cada uno de ellos. Sin embargo, se distancia del resto de alumnado, siendo tipo de aulas identificadas por sus compañeros:

como las clases de refuerzo, de los “tontos”, las clases “fáciles”. Hecho similar ocurre con el profesorado del resto de clases el cual desconoce a este alumnado y se deja llevar por los prejuicios establecidos. Este desconocimiento está dando lugar a la esencialización y construcción del alumnado. Hay que tener presente que estas lógicas parten del propio funcionamiento de la escuela. En este contexto, el estudiantado que se salga de la norma establecida pertenece a un área de educación distinta, denominada compensatoria (Hernández, 2013; Foucault, 2014 y Vandewalle, 2010). En la educación compensatoria se establecen medidas concretas y profesionales para dicho ámbito.

En el contexto estudiado, el profesorado ordinario, el cual desconoce en gran medida a este alumnado, diferenciaba al alumnado según su país de origen, y por tanto la cultura atribuida (cultura entendida como estática y hermética) (García-Castaño, 2014).

Por tanto, a partir de las catalogaciones que se llevan a cabo según el país de origen, el alumnado es construido de manera diferente desde una mirada etnocéntrica. Según los aspectos culturales atribuidos al país de origen del joven, se les cataloga de manera diferente. El proceso de atribuciones continúa y, como se ha ido observando a lo largo del texto, se sucede inmediatamente a los mecanismos denominados culturalista (Bravo-Torres, 2018b: 9)

Según este aspecto, unido a la adquisición económica de los sujetos (Ovejero, 2002), se le otorga unas motivaciones determinadas al alumnado. Se

presupone si viene o no acompañado, se cuestionan sus expectativas de futuro y la relación de la familia con la escuela.

Dependiendo de la procedencia y el nivel adquisitivo construyen a estos jóvenes como inmigrantes o extranjeros. Hay que destacar que en el trabajo de campo no aparece la figura de refugiada/o. Es interesante el plantearse el por qué de ello y es que dicha figura es casi inexistente en este contexto. A pesar de ello, los políticos hablen de su integración y su propuesta de entrada en el país.

Al entrevistar al alumnado, los prejuicios y estereotipos que le rodeaban afectaban a su proceso de identificación. Este hecho se ha observado a partir de las historias de vida realizadas (Bravo-Torres, 2018c, Bravo-Torres, 2019b), donde el alumnado que ha pasado por las ATAL estudiadas “presenta cierto rechazo a su país de origen, viéndose identificado por las experiencias vitales y no por la categoría atribuida” (Bravo-Torres, 2018b: 38). Es necesario recordar que los mecanismos de otredad están estrechamente relacionados con los procesos de identidad; los cuales ejercen un importante papel en la sociedad, ya que

...las identidades son importantes para la gente. Y lo son, en primer lugar, porque una identidad puede proporcionarnos un sentido de cómo encajamos en el mundo social. Es decir, cada identidad permite como un “yo” entre un grupo de “nosotros”; en resumen, pertenecer a un “todo nosotros” (Appiah, 2019: 30)

El contexto y la trayectoria de cada sujeto es esencial en los procesos de autoidentificación de cada uno de ellos (Pujadas, 1993; Macías, 2002; Pamiés, 2011 y Appiah, 2019). En esta investigación se ha observado como “los jóvenes entrevistados no se consideran diferentes a los españoles y, por ello, rechazan identificarse con el país de procedencia, por el cual son catalogados” (Bravo-Torres, 2018b: 38). Es necesario cuestionarse la influencia que tienen las políticas implementadas y los discursos llevados a cabo, ya que no somos conscientes del poder que los prejuicios establecidos tienen en la sociedad.

5.1.4 ¿Imaginario Compartido?

La U.E. no ha sabido como gestionar el incremento de movimiento de personas que se ha dado entre sus fronteras. Esta situación ha dado lugar a que predominen discursos como: “problema migratorio” y “crisis migratoria y humanitaria”. Por tanto,

...es habitual describir, explicar e incluso excusar el racismo actual en Europa relacionado con los incrementos masivos de inmigrantes no europeos, una explicación que puede ser caracterizada como otra forma de culpar a la víctima. Sin embargo, hay argumentos que muestran que esta inmigración simplemente desencadenó o agravó lo que ya existía (Van Dijk, 2003: 20)

A partir de esta situación se ha mostrado la desigualdad ya existente, los procesos de diferenciación y construcción hacia aquellos considerados otros. Esto ha quedado mostrado en las políticas llevadas a cabo, donde la U.E ha

tenido un importante peso en ello. Esta ha defendido la necesidad de controlar, gestionar y restringir todo aquel o aquella que pase por sus fronteras, teniendo un gran peso en los países pertenecientes a dicha institución, como España.

While it is difficult to record all migratory flows, it should be noted that since the last century there is a greater need to restrict, control, and measure all issues that cross state borders, especially those that delimit the European Union (Moeykens 2013). An example of this is observed in Spain, when months before entering the European community the country was obliged to make the first regulation on the Rights and Duties of foreigners (Organic Law 7/1985, of July 1, on rights and freedoms of foreigners in Spain). From this moment, Spain has been influenced by the European Union and has a long legislative path around the migratory issue, since it is characterized by a constant change and a continuous redefinition. (Bravo-Torres, 2019^a: 46)

En este contexto predominan discursos alarmistas que están unidos a políticas restrictivas que fomentan el desconocimiento de la realidad de cada uno de estos sujetos. Este hecho está produciendo discurso de alteridad, donde se discrimina y construye a estos sujetos como diferentes. Es destacable señalar la importancia del lenguaje (Briceño, 2004). A través de dicho mecanismo se está produciendo estos procesos de otredad, que están incrementando en los diferentes ámbitos estudiados.

Designations for naming a subject have great relevance for the group that represents him as the represented, since "the denominations represent the most primary form of description. So that the simple fact of 'how to call' things, people, or phenomena can help the treatment they receive" (Olmos 2009: 245). Thus, from the denominations we represent the rest of the population by which we establish differences with those that we consider the "others" deferent from "we". This fact we observe in speeches and in laws and regulations at state level. Common

examples include the denomination of immigrant, illegal or irregular immigrant, foreigner, or refugee (Bravo-Torres, 2019^a: 50)

Esta situación ha quedado mostrada a lo largo de esta investigación, donde en diferentes ámbitos tanto políticos, normativos y escolares se ha ido construyendo al sujeto inmigrante a través de categorías concretas: como son la cultura, el país de origen y su nivel adquisitivo económico.

Estas categorías sirven para construir la diferencia a aquellos considerados inmigrantes, extranjeros y refugiados. Dependiendo del ámbito estudiado, a partir de estas categorías normativas se le aporta unas connotaciones diferentes. Esto nos hace cuestionarnos si el imaginario es compartido.

Hay que partir de que las normativas y políticas impuestas no promueven la igualdad/ equidad de todas sus ciudadanas. Nos encontramos ante medidas dirigidas a ciudadanos extranjeros que dan lugar a que se diferencien del resto. Desde estos ámbitos se contribuye a la construcción de la diferencia entre “nosotros” y aquellos contruidos como “otros”, sin tener presente la influencia que ello puede tener a nivel social. Pero este hecho no solo se percibe en el ámbito político. A partir del trabajo de campo realizado en la escuela, se ha podido apreciar cómo los componentes que trabajan en el sistema educativo llevan a cabo similares distinciones para construir a ese considerado otro y diferenciarlo aún más del nosotros. Esto ha dado lugar a

que los procesos de identificación de los jóvenes se vean influenciados porque

...ser de un pueblo no tiene solo que ver con cómo un grupo se piensa a sí mismo. Lo que piensan quienes están fuera de ese grupo también es importante. La identidad es algo que se negocia entre los que están dentro y fuera del grupo” (Appiah, 2019: 110)

En este contexto, el escolar, se reflejan las normativas y políticas impuestas. Sin embargo, cada escuela tiene una realidad diferente. El profesorado, a pesar de seguir unas normativas concretas, intenta adaptarse a la situación predominante. Hay que tener presente que los contextos macros desarrollados anteriormente influyen en el contexto estudiado. Sin embargo, a partir de la situación política que se ha dado a lo largo de esta investigación se puede observar que, a pesar del cambio constante de políticos en el poder, ello no ha influenciado en la práctica diaria del profesorado.

La escuela se lleva a cabo por las lógicas de éxito y fracaso escolar (Bravo-Torres, 2018^a; Bravo-Torres y Rubio, 2021), por un currículo normalizado donde no se tiene presente la diversidad de su alumnado. A pesar de ello, en este contexto se defiende el enriquecimiento que produce la diversidad en las aulas. Las políticas están destinadas a un sector en concreto: el “alumnado inmigrante”. Se establecen determinadas medidas, como las ATAL, donde se aíslan del resto de estudiantes y del profesorado de aulas normalizadas. Los profesionales que trabajan con estos jóvenes diariamente si conocen su

realidad. Sin embargo, gran parte del resto del resto de profesorado (no se pretende generalizar) se deja llevar por los estereotipos y prejuicios que imperan en el contexto. Ello influye en los procesos de identificación de cada uno de estos chicos/as y, por ende, en su trayectoria personal, académica y personal. Por ello, es necesario tener presente el poder que tienen los discursos, las normativas y políticas y el contexto donde se trabaja con estos jóvenes. Es necesario establecer medidas que permitan la unión y el conocimiento de todos los individuos. Es necesaria la búsqueda de la reivindicación del diálogo, con el objetivo de que no nos dejemos llevar por los prejuicios predominantes (Bravo-Torres, 2019d).

5.2 INVESTIGACIÓN, SOCIEDAD Y ESCUELA

Tras presentar las principales conclusiones, es necesario resaltar que esta investigación ha estado caracterizada por los acontecimientos sociales que han predominado durante su realización. Este hecho ha dado lugar a que sea un proceso dinámico, donde las líneas de investigación y los objetivos planteados se han ido reformulando. Se han cuestionado nuevos interrogantes que han permitido una aproximación al objeto teórico de estudio y que considero necesario reflejar en este apartado.

Como ya se ha indicado, el interés de este trabajo ha sido estudiar cómo se identifica y gestiona la diversidad cultural en el sistema educativo; teniendo

presente las prácticas escolares, las políticas, las medidas y las normativas educativas implementadas. Se ha podido observar que la diversidad cultural está asociada a unas categorías concretas, que son gestionadas de forma diferente dependiendo del contexto estudiado; dando lugar al establecimiento de la construcción de la diferencia. En el apartado anterior se ha detallado los procesos de otredad en cada ámbito. Sin embargo, para poder entenderlos hay que cuestionarse la relación de los diferentes contextos en función de las dinámicas sociales de esta investigación.

Al comenzar este trabajo se partía de una idea previa: “la escuela como aparato ideológico del estado” (Althusser, 1968). Dicha afirmación estaba sustentada en la revisión bibliográfica y en el discurso del profesorado entrevistado a lo largo del trabajo de campo. Los docentes que han participado en este trabajo indicaban que sus prácticas dependían de las medidas implementadas por los gobiernos autonómicos y estatales. Se partía de la idea de que la práctica escolar era fruto de las normativas impuestas; que eran influyentes en el discurso social y en el comportamiento de los sujetos. Por ello, se realizó una etnografía del contexto micro a lo macro. En un primer momento, no se pretendía cuestionar dicha afirmación. Sin embargo, la situación excepcional vivida durante estos siete años, donde los cambios políticos han sido constantes, ha permitido replantear dicha cuestión y hacer una breve reflexión sobre si estos cambios se han visto

reflejados en el terreno escolar. El interés está en analizar y reflexionar sobre la relación de los diferentes contextos. Para ello se ha partido de la importancia del uso de determinados conceptos para la identificación y gestión de la diversidad cultural, al igual que la importancia del imaginario que lleva asociado dichos términos y su influencia a nivel social. La relación alteridad e identidad ha sido esencial para entender este trabajo y formular las reflexiones finales en cuanto a la influencia de los cambios políticos en la práctica escolar. Se parte de la necesidad de ordenar nuestro mundo a través de categorías, que entrañan un significado y una serie de comportamientos que interfieren en la identidad de los propios sujetos catalogados como diferentes (Appiah, 2019). Por ello, es necesario reflexionar sobre el contexto y las categorías abordadas en relación a la “cultura” (presentada por el país de origen, el idioma y el nivel económico). Para ello, se ha tenido presente en todo momento la voz de cada uno de los sujetos que han participado; en especial, del alumnado.

En cuanto al contexto macro estudiado, la U.E. hay que destacar que, a nivel identitario, predomina una construcción de lo europeo que establece la pertenencia a un grupo, caracterizado por el pluralismo. Dependiendo del Estado y de su pertenencia, los ciudadanos estarán respaldados por unos derechos y deberes concretos; que los diferenciará de los considerados “otros”. La aceptación de aquellos no considerados europeos dependerá en

gran medida, no tanto del país de origen, sino del nivel económico de sus ciudadanos. En las últimas décadas hay un auge de la extrema derecha, caracterizado por el fomento del nacionalismo que aboga por una identidad única. Ello está poniendo en cuestión el pluralismo de la U.E y el fomento tanto de prácticas como discursos racistas hacia los “otros”. En el contexto español, se están siguiendo lógicas similares en cuanto a la representación política. Están surgiendo discursos xenófobos que defienden esa identidad nacional construida, discriminando a aquellos otros por su “cultura”. Además de ello, hay que destacar la relevancia que adquiere el sistema educativo en cuanto a nivel normativo y político. Llama la atención como al entrar en el poder un partido político, este lleva a cabo una reforma en el ámbito escolar. Pero ¿ello ha repercutido en las prácticas escolares?

Este trabajo se ha centrado en la región andaluza. En este contexto también se ha dado un cambio político constante, llegando a tener una representación política partidos políticos que promueven el nacionalismo. Durante esta última legislatura, han propuesto diferentes decretos que han regulado el sistema educativo. En concreto, el decreto de 21/2020⁸³, a través del cual se pretende facilitar la libre elección de centro educativo. Ello puede fomentar

⁸³ Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

la guetización escolar producida ya en determinados centros; dando lugar a que no se fomente la interculturalidad que predomina en el discurso político y educativo. A pesar de los cambios que se han ido dando, las dinámicas sociales y las prácticas escolares han sido las mismas; no han variado en los últimos siete años y han prevalecido diferentes medidas, como las ATAL. Por tanto, ¿qué influye sobre quién? ¿las dinámicas escolares o las políticas implementadas?

Hay que partir de que todas las esferas están relacionadas. Somos nosotros, la ciudadanía, quien vota a unos representantes políticos que establecen unas medidas concretas; que regulan el funcionamiento social. A través de las ATAL se ha podido reflexionar sobre dicha cuestión. La normativa de este orden política (impuesta desde 2007) difiere de la práctica presentada en cada centro educativo; a pesar de que se regulase seis años después de que comenzara a llevarse a cabo en determinados centros andaluces. Por tanto, el decreto de las ATAL (que en su comienzo fueron instrucciones), ¿es fruto de cómo debemos realizarlas? o ¿sirve para otorgarle naturaleza legislativa a prácticas que ya se estaban haciendo?

Estas cuestiones son extrapolables al contexto general estudiado y para poder reflexionar sobre ellas hay que destacar que la U.E. y España se han caracterizado por presentar medidas políticas reparadoras. Se fomentan medidas que no son preventivas, sino que se establecen cuando la situación

o la problemática ya está afianzada. En el caso de la U.E. se aprecia dicha cuestión a través de la gestión de los considerados refugiados (Payero,2018), en España a través de sus políticas de integración (Paseti y Cumella, 2020) y en Andalucía a partir de las ATAL (Broeder y Mijares, 2003; Terrén, 2008 y García Fernández, 2010)

A través del trabajo de campo y de los estudios previos (Martín- Rodríguez, 2005; Guerrero-Valdebenito, 2010; García- Castaño, Segura, Capellán de Toro, 2015;) se ha observado como la normativa de las ATAL se ha basado en una práctica ya instaurada. A partir del poder que le otorga dicha medida se ordena una realidad ya impuesta, que tiene como finalidad deshacer la heterogeneidad de su alumnado. Es decir, la norma se establece para otorgarle poder a una práctica que tiene como fin atender a una necesidad concreta. En relación al resto de ámbitos, no son comparables las diferentes prácticas, ya que se caracterizan por ser dinámicas sociales, complejas y diferentes. Sin embargo, si se puede observar y extrapolar cómo en todos los ámbitos hay un interés en que los sujetos “diferentes” se incorporen cuanto antes a la cotidianidad; es decir, que sigan la norma establecida.

Respecto a las ATAL, estas se han implantado para el aprendizaje del conocimiento del idioma vehicular de la escuela; al igual que se les otorga una gran relevancia a los aspectos culturales. De acuerdo con el trabajo realizado y Agrela (2002), la cultura es considerada como “algo innato” de la persona.

Dependiendo de la mayor o menor “otredad” que les diferencia del resto, supondrá una mayor integración o rechazo en la sociedad de acogida. Este discurso, la importancia del idioma y, por ende, de la cultura, es compartida por todos los grupos políticos, independientemente de la ideología que les caracterice. Muestran un acuerdo en que se abandone lo antes posible esa característica de otredad; asimilándose lo antes posible. Sin embargo, las lógicas que giran en torno a dicha institución como a niveles macro se basan en la exclusión, fomentando los procesos de otredad. Ello se puede percibir a través de políticas concretas destinadas a los “diferentes”, medidas compensatorias dentro del ámbito educativo y la instauración de clases diferentes del grupo mayoritario. A pesar de ello, prima un discurso políticamente correcto. La U.E., la mayoría de los partidos políticos y los sujetos que trabajan en el terreno educativo comparten similares discursos. Defienden la interculturalidad e integración de los sujetos “diferentes”. Aunque no hay que olvidar que: “el discurso de la integración construye a los inmigrantes no europeos y sus descendientes como extraños, unos extraños cuya presencia es incluso permanente” (Gil, 2010: 112). En la U.E. se utiliza dicho concepto; sin embargo, en las dinámicas escolares se trata el término inclusión. A pesar de la utilización de diferentes vocablos, el interés mostrado es el mismo: la asimilación de los “otros” lo antes posible. En cuanto al término interculturalidad, se observa como en los ámbitos donde prima el

discurso del enriquecimiento de la diversidad cultural, se defiende dicho término para la gestión de la diversidad cultural. Sin embargo, a través de las prácticas o políticas consideradas como tal, se fomenta la homogeneización de todos los sujetos. Hay que destacar que, como se ha podido observar en el primer artículo presentado, dentro del profesorado no hay una unanimidad en cuál sería la gestión de la diversidad cultural más idónea dentro de las escuelas. A pesar de ello, la mayoría del profesorado es consciente de la importancia que tiene dicha gestión para la inclusión del alumnado tanto dentro del sistema educativo como en la sociedad.

Por tanto, en los diferentes contextos estudiados comparten discursos donde se lleva a cabo una construcción de la otredad a partir de la categoría cultura. Se aprecian nuevas lógicas racistas (Wetherell, 1996; De Zubiria, 2007; Bazzaco, 2008), a través de las cuales se construye la diferencia entre los “otros” y el “nosotros”. A pesar de fundamentar dichas construcciones a partir del concepto cultura, se ha podido observar cómo el aspecto económico prevalece sobre dicha categoría (Ovejero, 2002); ya que como se ha ido señalando a lo largo del texto:

...la instauración de estas diferencias construidas va más allá del idioma que manejan y de la procedencia de cada uno de estos jóvenes; el nivel socioeconómico ejerce una gran influencia en cuanto a las catalogaciones de este tipo, ya que vivimos en un mundo donde la globalización y los valores neoliberales son predominantes y donde la aporofobia está a la orden del día (Bravo-Torres, 2018^a:11)

En los contextos estudiados se repiten dichas catalogaciones, pero hay que tener presente el poder de unos discursos sobre otros. Aquellas instituciones que tienen más poder ejercen una mayor fuerza sobre el resto y una influencia directa. Sin embargo, en el contexto educativo (tanto a nivel político, normativo, como en el propio terreno) dicha influencia está sirviendo para instaurar y justificar las dinámicas sociales llevadas a cabo. No se han dado cambios en las prácticas escolares, pero sí se han llevado a cabo transformaciones estructurales que han influenciado en el sistema educativo, en su conjunto.

Los cambios surgidos a lo largo de la realización de la tesis doctoral han dado lugar a que se reflexione sobre la importancia del poder, el orden y la normatividad en el sistema educativo (entendido como ámbito normativo, político y escolar). Se ha apreciado como el poder se consigue a través del orden; a su vez que ha sido necesaria ordenar la realidad a través del poder. Sin embargo, cada ámbito tiene su propio poder y dinámicas concretas. Ello se aprecia en el terreno escolar, donde sus prácticas concretas han sido similares durante los años que han transcurrido esta investigación. Se busca la mejora de la trayectoria del alumnado, su “integración” en la sociedad y el fomento de la interculturalidad; independientemente del partido político que se encuentre en el poder y de las modificaciones políticas llevadas a cabo. Por último, hay que recalcar que no se puede generalizar y que este último

apartado son reflexiones finales que han surgido a través de dicha investigación. Por ello, es necesario seguir estudiando sobre esta temática y profundizar en las relaciones de poder que se establecen en el sistema educativo.

5.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Por último, hay que recalcar que, al realizar una investigación durante tantos años se ha llevado a cabo una producción científica que sobrepasa los objetivos marcados y los datos presentados en esta investigación. Al realizarse por compendio, no se ha presentado otros trabajos realizados que han estado relacionados con la temática. Entre ellos, cabe destacar las publicaciones sobre la escuela y su gestión en tiempos de pandemia, el análisis del discurso presentado por los partidos políticos sobre integración, escuela e inmigración; al igual que el estudio del racismo institucional y de las investigaciones sobre las tesis llevadas a cabo desde la antropología. Sin embargo, los resultados producidos en estos textos y en la realización de la tesis doctoral permiten abrir futuras líneas de investigación que permitirán profundizar en el objeto de estudio. A continuación, se detallarán posibles trabajos para seguir investigando.

En un futuro, sería interesante analizar el discurso de los sujetos que faltan por entrevistar. El objetivo sería poder seguir profundizando en los

imaginarios sociales que giran en torno al alumnado considerado inmigrante y la influencia de estos en su autoidentificación. Para poder alcanzar la perspectiva holística que se busca desde la antropología sería necesario analizar el discurso de los familiares, voluntariado y ONGs que trabajen en el ámbito educativo. Se propone indagar sobre los discursos presentados por aquellos miembros que pertenecen a dicho sistema o que trabajan diariamente con el alumnado “inmigrante” dentro del ámbito escolar. Además de ello, sería interesante hacer hincapié sobre la gestión de la diversidad cultural y el análisis de aquellos conceptos claves que conforman dicha gestión. En esta investigación se ha desarrollado a groso modo como se entiende el concepto: integración, interculturalidad y educación compensatoria. Se ha destacado que dichos vocablos sirven para justificar los mecanismos llevados a cabo y favorecen la construcción de la diferencia. Pero es necesario ir más allá, centrarse en cuestionar estos conceptos, su relevancia y mostrar el discurso de los sujetos participantes. Otra cuestión interesante, que se podía plantear en un futuro, sería reflexionar en torno a lo tratado en el apartado anterior. Sería recomendable profundizar sobre las relaciones de poder dentro del ámbito educativo y la importancia de los símbolos en dicho contexto.

En relación a la importancia del poder de unos sobre otros, sería necesario cuestionarse el papel de la academia en la producción de datos. En concreto,

desde la antropología es necesario cuestionarse ¿qué temáticas estudiamos? ¿por qué? y ¿qué relevancia puede tener ello? Son cuestiones que se han ido debatiendo a lo largo del desarrollo de esta disciplina. Es necesario reflexionar sobre esta cuestión, ya que hay que ser consciente del papel que ejerce la antropología en cuanto al estudio de las migraciones. Así pues, no solo es necesario cuestionarse por qué la antropología estudia las migraciones, sino que papel ejerce la antropología en las construcciones que giran en torno a dicho fenómeno. Además de ello, es interesante analizar la importancia de otras instituciones o contextos en cuanto a la construcción de la diferencia. Ya se han realizado investigaciones generales sobre el papel del cine, los medios de comunicación y en concreto, las redes sociales; pero es necesario profundizar sobre ello para conocer cómo se construyen a los “otros” a través de dichos contextos. Para profundizar sobre tales construcciones sería interesante abarcar cuestiones filosóficas claves que permitirían contextualizar la investigación realizada; entre ellas cabe destacar: ¿somos iguales o diferentes? En este trabajo se ha planteado una postura clara ante dicha cuestión, pero sería interesante tratarla desde otras disciplinas académicas para poder profundizar en los imaginarios sociales estudiados.

Por último, es necesario destacar que esta tesis doctoral ha aportado datos concretos según los contextos estudiados, pero no es una investigación finalizada. Sería interesante tener presente todas las aristas que conforman

dicho sistema y que se han quedado sin estudiar. Para profundizar en los mecanismos a través de los cuales se construye la diferencia es necesario seguir analizando el resto de los contextos que envuelven el sistema educativo. También es necesario cuestionarse el papel de la academia en dicha producción y otorgarle voz en este ámbito a los propios sujetos con los que se está estudiando. Por ello, es necesario reflexionar sobre nuestros estudios; al igual que llevar a cabo un continuo proceso de reflexividad en toda la trayectoria de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCEM (2020). *Datos Refugiados 2019: se duplicaron las solicitudes, pero se redujo la tasa de personas protegidas*. Recuperado el 2 de mayo de 2020 en: <https://www.accem.es/datos-proteccion-internacional-espana-2019/>
- ADIDE (s.f.) *Legislación educativa andaluza y española de ámbito estatal en vigor en Andalucía*. Recuperado el 2 de febrero de 2021 en: <https://www.adideandalucia.es/?view=disposicion&cat=36>
- Agrela, B. (2002). La política de inmigración en España: reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural. *Migraciones internacionales*, 2. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062002000100004
- Agrela, B. (2006). *Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante*. Tesis doctoral. Universidad de Granada (2006).
- Alonso, Luis. (1998a) *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamento.
- Alonso, Luis Enrique (1998). *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid, Fundamento.
- Althusser, L (1968) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, pp.102-151.
- Anduiza, E.; Crespo, I. y Méndez, M. (1999). “Metodología de la Ciencia Política. Madrid”. *Cuadernos Metodológicos del CIS*, 28: 33-47.
- Antón-Mellón, J. y Hernández-Carr, A. (2016). El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: parámetros ideológicos y motivaciones sociales. *Política y Sociedad*, 53 (1): 17-28 ISSN: 1130-8001 http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n1.48456
- Appiah, K. A. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura*. Barcelona: Taurus
- Arango, J.; Mahía, R.; Moya, D. y Sánchez, E. (2016). *Anuario CIDOB de la Inmigración 2015-2016*. ISSN: 2462-6732.
- Archibugi, D.; Cellini, M. y Vitiello, M. (19 de junio de 2020) *Refugiados en la Unión Europea*. FUHEM. Educación+ecosocial. Recuperado el 16 de febrero de 2021 en <https://www.fuhem.es/2020/06/19/refugiados-en-la-union-europea/>
- Barbé, E. (2010) *La Unión Europea más allá de sus fronteras. ¿Hacia la transformación del Mediterráneo y Europa Oriental?* Tecnos, Madrid
- Barbé, E. (2014). *La Unión Europea en las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos.

- Bates, Robert H., Avner Greif, Margaret Levi, Jean-Laurent Rosenthal, and Barry R. W. (2000). *The Analytical Narrative Project. American Political Science Review* 94(3): 696-702.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires, Losada. ISBN: 84-96375-20-X.
- Bazzaco E (2008) La Unión Europea frente a los procesos migratorios: lejos de una política integral. *Papers*, 104: 57-65.
- Benito Pérez, R. Y González Motos, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, pp. 755-792. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Berdichewsky, B. (2002). *Antropología Social. Introducción. Una visión global de la humanidad*. Buenos Aires: Buenos Aires Editores independientes.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortur.
- Bernard, F. (2005) “Por una refundación del concepto de diversidad cultural”, *Redes.com*, 2: 29-34.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones. Bellatierra.
- Besalú, X. (2011), «Alumnado, escuela, cultura». En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, pp. 45-52.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Murallahistoria.
- Boaventura de Sousa Santos (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004). *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Bourgois, P. (2010). *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: sigloXXI editores
- Bravo-Torres, C.C. y Lastres Aguilar, N. (2016). Alteridad y Escuela. Una aproximación a la construcción del otro desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Libro de actas CIMIE 16 de AMIE*. ISBN-16: 978-84-617-7659-7. <http://amieedu.org/actascimie16/>
- Bravo-Torres, C. Clara (2018a). Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen. *La Gazeta de Antropología*. 34(1). Disponible: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5058>
- Bravo-Torres, Carmen Clara (2018b). ¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar. *Comparative Cultural Studies. European*

- and Latin American Perspectives*, 5, 27-41. Disponible: <http://www.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/24322>.
- Bravo-Torres, C. Clara. (2018c). La historia de vida de Abdou. Una migración inesperada. En Rosa María Rodríguez-Izquierdo, Inmaculada González-Falcón y Cristina Goenechea Permisán (eds). *Trayectoria de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Bravo-Torres, C. (2019a) “The role of the European Union on immigration. An anthropological approach to the treaties that have been carried out in Europe in order to manage diversity”, *REGION*, 6(1), 45-53. doi: <https://doi.org/10.18335/region.v6i1.262>.
- Bravo-Torres, C. Clara. (2019b). Imaginado y Construyendo a los considerados “Menas”. Alteridad dentro de la escuela. En F.J. Durán y R. Chicón. *Migrantes menores y juventud migrante*. Comares.
- Bravo-Torres, C.C. (2019C). *La gestión de la diversidad cultural en el ámbito político*. Ponencia congreso AIBR
- Bravo-Torres. C. C. (2019d). *Reflexiones sobre la identificación y gestión de la diversidad cultural en el contexto educativo español*. En el seminario: Diversidade Cultural e imigrações: desafios e oportunidades. Instituto Universitário de Lisboa
- Bravo-Torres, C.C. (2021a). *Un recorrido por los contextos escolares en el estudio de las Migraciones: la mirada desde la Antropología*. Presentación congreso ASAAE.
- Bravo-Torres, C.C. (2021B). Nuevos retos profesionales. Educando a través de la red: Experiencias educativas durante la pandemia. En: *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales*. Volumen II. Dykinson. ISBN: 978-84-1377-218-9.
- Bravo-Torres, C.C. y Rubio, M. (2021). La identificación de la diversidad en el ámbito educativo. En *Estudios sobre innovación e investigación educativa*. Tomas Sola, Santiago Alonso, Mariano Fernández, Juan Carlos de Cruz. Dykinson, 774 a 786.
- Briceno, Y. (2004). Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. En D. Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Universidad de Venezuela, Caracas: faces.
- Broeder, P.; Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid, CIDE.
- Brubaker, R. y Cooper F. (2001) Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, 7.
- Calderon, R. (2012). ¿Cuándo se habla de diversidad de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.

- Cabré A, Domingo A (2002) Flujos migratorios hacia Europa: actualidad y perspectivas. *Arbor*, 172, 325-344. CrossRef.
- Caminal, M. (2006) *Manual de Ciencia Política*, Madrid: Tecnos.
- Cañedo, M., y Marquina, A. (2011). *Antropología Política*. Temas Contemporáneos. Bellatierra.
- Carrithers, M. (2010). *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Antropología, Alianza Editorial. 978-84-206-6439-2.
- Castells, M. (1996). La era de la información. *Economía, sociedad y cultura*. 1: 1–29.
- Castelo G (2005) *Logros y Retos del frente Indígena Oaxaqueño Binacional: una organización para el futuro de los migrantes indígenas*. Tesis licenciatura. universidad de las américas públicas.
- Castilla, J. (2011) Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. ISBN 978-84-921390-3-3, págs. 503-512.
- Castilla, J. (2017). *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada
- CEAR. *Comisión Española de Ayuda al Refugiado (14 de junio de 2019). 15 datos sobre la situación de los refugiados en España, Europa y el mundo*. Recuperado el 1 de abril de 2020 en <https://www.cear.es/15-datos-sobre-la-situacion-de-los-refugiados-en-espana-europa-y-el-mundo/>
- Clifford, J. (1999) *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Madrid.
- Colectivo Ioé (2001). *Política Migratoria Española en el Marco Europeo. Meeting internazionale di Loreto EUROPA: DIALOGO TRA LE CULTURE, UNA SFIDA (23-29 LUGLIO 2001)*. Recuperado el 24 de febrero de 2018 en <https://www.colectivoioe.org/uploads/8cc46c7a8fa7d16010b725f89eaf3126d390c0f3.PDF>
- Collier, M.J. (2001). *Constituting cultural difference through discourse*, Sage, London. Convención de Ginebra de 1951
- Comisión Europa (2019) *Estadísticas sobre la migración a Europa*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_es
- Correa, E. (1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica, *Proposiciones*, 29: 52-74.
- Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

- De Lucas (2009). Diversidad, pluralismo y multiculturalidad. En Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Del Valle, A. y Usategui, E. (2006). La educación en un tiempo de cambio social acelerado. *Simposio realizado en XII conferencia de sociología de la educación*, Logroño, España.
- De Zubiria, S. (2007). Neoracismo o nuevas formas de racismo: un debate ético inaplazable”, *Revista Colombiana de Bioética*, 2: 229-246.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta
- Dietz, G. (2008). El paradigma de la diversidad cultural. Tesis para el debate educativo. Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Texto publicado en: COMIE (ed.): *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, 297-347. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. EL
- Dietz, G. (2012). Los discursos de los actores étnicos: la semántica en la etnografía de lo intercultural. En G. Dietz (Ed.) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*, 175-188. México DF: FCE
- Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003.
- Dumbar, R.I.M. (1998). ¿Qué hay en una clasificación? En P. Cavalieri y P. Singer. *El proyecto Gran Simio: la igualdad más allá de la humanidad*. Trotta Madrid, 141- 145.
- EURYDICE (4 de diciembre de 2020). Organización y Administración general del Sistema Educativo. Recuperado el 1 de febrero de 2021 en https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-79_es
- Escobar, C. (1993). “El convenio de aplicación del acuerdo de Schengen y el Convenio de Dublin: una aproximación al asilo desde la perspectiva comunitaria”. *Revista de instituciones europeas*, 20.
- Feito, R. (2009). La gestión de la diversidad en el sistema educativo. En Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. Fernández Avilés, J.A. y Moreno Vida, M.N. (dirs.) *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada: Comares.
- Fernández, J. y Castilla, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones*, 247–268. Granada: Comares.

- Fluehr-Lobban, C. (2008) Collaborative Anthropology as Twenty-first-Century Ethical Anthropology. *Collaborative Anthropologies*, 1: 175-182. http://muse.jhu.edu/journals/collaborative_anthropologies/toc/cla.1.html
- Foulcault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo Libreo.
- Franzé, A. (2001). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 978-84-451-2363-8.
- García, M., J. Ibañez y F. Alvira (1993), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial: Madrid.
- García, J.M. (2000) Diarios de Campo. *Cuadernos Metodológicos*. 31 Madrid: Centro de Investigaciones
- García Borrego, I. (2010). Jóvenes de origen inmigrante. Desigualdades y discriminaciones. *Revistas de Estudios de Juventud*, 19: 11-17.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., y Pulido Moyano, R. Á. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. *Lecturas Para Educación Intercultural*, 15–46.
- García Castaño, F.J.; Álvarez Veinguer, A. y Rubio Gómez, M. (2011). Prismas transescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, p. 203- 228.
- García Castaño, F.J. y Olmos, A.) (coords.) (2012) *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Trotta.
- García Castaño, F. J.; Olmos, A. y Rubio, M. (2013). Entre la diversidad que nos enriquece y la diferencia que nos desiguala. Discursos contradictorios sobre la presencia de escolares extranjeros en el sistema educativo. En Antolín Granados (eds.) *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación*, 195-220. ISBN 978-84-9879-361-1,
- García Castaño, F. J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. In M. Cátedra Tomas & M. J. Devillard (Eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luis García García*, 107–143. Barcelona: Bellaterra.
- García Castaño, F.J.; Segura, J y Capellán de Toro, L. (2015). ¿Compensar es igualar?: trayectorias de escolares de nacionalidad extranjera en dispositivos "especiales" en el sistema educativo andaluz. *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015)*, 13-28.
- García Fernández, J.A. (2010) “Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero” en *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3: 109-128.
- García- Vargas, O. (2007). La cultura humana y su interpretación desde la perspectiva de la cultura organizacional. *Pensamiento & Gestión*, 22. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602204.pdf>
- Garduño, G. y Zuñiga, M.F. (2005). Semiótica de Lotman en la Caracterización Conceptual y Metodológica de la Organización como

- Cultura Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 12 (39), septiembre-diciembre: 217- 236.
- Gil, J. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción. *Laberinto*, 1–16.
- Gil, S. (2010). *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Iepala Editorial. Madrid. ISBN: 9788489743625.
- Gilberti, (2013). L. *En La experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia Una etnografía transnacional entre la periferia de Barcelona y Santo Domingo*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida.
- G. Giménez (2013). *La cultura como identidad y la identidad como cultura. Conferencia*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM
- Glosario sobre Migración y asilo, 2.0. (2012). Un instrumento para una mayor comparabilidad. Comisión europea. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/default/files/what-we-do/networks/european_migration_network/docs/emn-glossary-es-version.pdf
- Goig, J. M. (2017). “La política común de inmigración en la unión europea en el sesenta aniversario de los tratados de roma (o la historia de un fracaso)”. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 32: 71-111.
- Gualda, E. (2012). *Población extranjera en Andalucía y sus redes familiares. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía*. ISBN: 978-84-96659-84-1.
- Guerrero Valdebenito, R. (2010). La actuación de las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Sevilla. Reflexiones y propuestas a partir de las percepciones de los mediadores interculturales. *V Congreso Andaluz de Sociología*. IESA-CSIC, 157.
- Hadjab, H. (2017). *Las nuevas generaciones de personas menores migrantes. Granada: Universidad de Granada, 2017*. [<http://hdl.handle.net/10481/45098>]
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hammersley, M. y Atkinson (2018). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3:81–102.
- Ibáñez, J. (2003) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Iglesias (2010). *Las políticas de integración social de los inmigrantes en las Comunidades Autónomas Españolas*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Informe, la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019. Colección Informes. Madrid: Consejo Económico y Social. ISBN 978-84-8188-384-8.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019.
- Instituto Nacional de Estadística, 2019.

- Izaola, A. (2017). *Miradas entrecruzadas. La construcción social de la otredad*. Barcelona: Bellaterra.
- Jiménez Sedano, L. (2007). Cuando estudiamos pertenencias étnicas y educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? *EMIGRA Working Papers*, 102.
- Jimenez Vargas, (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural. Una aproximación etnográfica a la escolarización del alumnado inmigrante y culturas minoritarias*. Tesis doctoral. Barcelona
- Jociles, M.J. (1999) Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *La Gazeta de antropología*. 15 (01).
- Krader, L., y Rossi, I. (1982). *Antropología Política*. Barcelona: Anagrama.
- López, P. (2007). “La política de integración de la Unión Europea. Migraciones”. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre *Migraciones*, 22: 221–256.
- López, R. (coord.) (2011). Innovación docente e investigación educativa: *Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- López, A. (2013). La nueva legislación en materia de repatriación de menores extranjeros no acompañados. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*. ISSN 1699-1524 Núm. 21/1er Semestre 2013. Páginas 157 – 180
- Maalouf, A. (2005) *Identidades Asesinas*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Macías, B. (2002). *La construcción de la identidad cultural andaluza desde la experiencia de emigración un estudio empírico desde la psicología histórico-cultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Madero, B.; Mantilla, S. y García, I. (2011) “Repensando la diversidad en la escuela”, *Revista de estudios de juventud*, 95: 145-163.
- Malinowski, Bronislaw (1976). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Marcus, G. (1995) Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.
- Márquez, E. (2007). *La gestión política de la diversidad cultural en España: Análisis de los discursos parlamentarios sobre inmigración*. Tesis doctoral. Universidad de Granada (2007).
- Martín, A. (1995). Fundamentaron teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7: 41-60.
- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: provincia de Granada*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Granada.
- Moeykens, E. (2013). El derecho a migrar como un Derecho Universal: los derechos del migrante en el Estado democrático de Derecho. *X Jornadas*

- de Socióloga*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Morgades, S. (2016). Refugiado. Voces de cultura de la legalidad. Eunomía. *Revista en cultura de la Legalidad*. 10: 231-249, ISSN 2253-6655.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1).
- OIM (2019). Glosario de la OIM sobre Migración. ISBN 978-92-9068-840-2 <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Olmos A (2009) *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Olmos, A. y Rubio, M. (2014) Imaginarios sociales sobre “la/el buen estudiante y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Olmos, A. y Lastre, N. (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de antropología*. 34 (1). ISSN 0214-7564 <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5064>
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Oropeza, G. y Zuñiga, F. (2005). La semiótica de Lotman en la caracterización conceptual y metodológica de la organización como cultura. *Convergencia*, 39: 217- 236.
- Oroza, R. y Puente, Y. (2017). La crisis migratoria en el Mediterráneo y la Unión Europea: principales políticas y medidas antinmigrantes. *Revista Novedades en población*, 13(26). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1817-40782017000200001&script=sci_arttext&tlng=en
- Ovejero, A. (2002) Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar. Universidad de Oviedo, instituto de ciencias de la educación. *Aula abierta*, 79: 71-83.
- Palomares, G. (2010). “La Unión Europea en la sociedad internacional”. MEC/*Estudios de Política Exterior-Cuadernos Pedagógicos de la UE*.
- Pamiés, J. (2011) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1): 144-168.
- Parlamento Europeo (s.f.). La política de inmigración. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. Recuperado el 2 de febrero de 2021 en

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/152/la-politica-de-inmigracion>

- Passeti, F. y Cumella, C. (2020). *Las políticas de integración en España según el índice MIPEX*. CIDOB. Notes internacionales 244. https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/notes_internacionales_cidob/244/las_politicas_de_integracion_en_espana_segun_el_indice_mipex
- Payero, L. (2018) La Unión Europea ante la gestión de la crisis de los refugiados. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, n 37. <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/10459>
- Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante (PAEI), (2001). Recuperado el 17 de abril de 2018 en: http://www.jmunozzy.org/files/NEE/interculturalidad/materiales/comunidades/andalucia/Plan_And._Ed._de_Inmigrantes.pdf
- I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004). Recuperado el 17 de abril de 2018 en: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1843_i_plan_inmigracion.pdf
- II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009). Recuperado el 17 de abril de 2018 en: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1841_ii_plan_inmigracion_0_0.pdf,
- III Plan Integral para la inmigración Horizonte 2016. Recuperado el 17 de abril de 2018 en: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III_0.pdf
- Pujadas, J. (1992) El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, 5. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Pujadas, J.J. (1993). *Etnicidad, Identidad Cultural de los Pueblos*. Madrid, España: Eudema.
- Pichardo, J.I. (2009). *Diversidades*. CIP-Ecosocial – Boletín ECOS n 8
- Ragin, C., Berg-Schlosser, D. y De Meur, G. (2000). "La metodología en Ciencia Política: métodos cualitativos". En Robert Goodin y Hans-Dieter Klingemann (eds). *Nuevo Manual de Ciencia Política*. Madrid: Istmo.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30: 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>.
- Rappaport, J. (2008) "Beyond Participant Observation. Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation" *Collaborative Anthropologies*, 1: 1-31. http://muse.jhu.edu/journals/collaborative_anthropologies/toc/cla.1.html

- Reglamento (CE) no 862/2007 del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las estadísticas comunitarias en el ámbito de la migración y la protección internacional.
- Rubio, M. García Castaño J. Y Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*
- Ruiz, F. (2006). La entrevista. En S. Rodríguez, M.A. Gallardo, M.C. Olmos y F. Ruiz. *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: GEU.
- Sánchez, M.; Penna, M.; Rosa, B. (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Las Cataratas.
- Sanmartin R. (2003) *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona. Ariel.
- Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe, de la Red de Centros Miembros de Clacso. <http://www.clacso.org.ar/>
- Sayad, A. (2011). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Madrid, España: Anthropos.
- Secretaria de Estado de Migraciones (s.f.). Portal de Inmigración. Régimen General de Extranjería. Ministerio de inclusión, seguridad social y migraciones. Recuperado el 10 de enero de 2021 en https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/normativa/nacional/general_extranjeria/index.html
- Seymour-Smith, C. (1986). *Macmillan Dictionary of Anthropology*. Londres, Reino Unido: Macmillan.
- Shore, C. (2010). La Antropología y el Estudio de la Política Pública: Reflexiones sobre la “formulación” de las Políticas. *Antípoda*, 10: 21–49.
- Senovilla, D. (2014) Analyse d’une catégorie juridique récente: le mineur étranger non accompagné. *REMI*, vol 30 (1).
- Terren, E. (2004) *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- Terrén Lanane, E. (2008) “La integración educativa de los hijos de familias inmigradas” en *VI Informe Foessa*. 153-211
- The UN Refugee Agency. UNHCR. (2019). Global Trends. Forced Displacement in 2019. Recuperado el 2 de abril de 2020 en <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>
- Unión Europea. Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Recuperado el 15 de febrero de 2019 en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex%3A12012E%2FTXT>
- Urraco, M. y Bermejós, G, (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*, 12, pp.153–167.

- Vandewalle, B. (2010). "La escuela y los niños "anormales". El análisis de Michel Foucault". *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (57). Traducción de Alejandro Rendón Valencia.
- Van Dijk, T. (1993). *Elite Discourse and racism*. California, Nwebury Park.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999: 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las Élités*. Barcelona. Gesida.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. (2014). Los múltiples usos de la diversidad cultural. la diversidad cultural ante el racismo, el desarrollo y la globalización en los documentos unesco. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 33: 181-218. UNED, Madrid. <http://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/13555/12253>.
- Wetherell, M. (1996). "Group conflict and the social psychology of racism". En M. Wetherell (ed.), *Identities groups and social issues*, Londres: Sage.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós
- Wilcox, Kathleenm(1982). «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión», en H. Velasco (y otros), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 95-126. . Madrid, Trotta, 1993
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

ANEXO 1. SEGUIMIENTO DE LA TESIS DOCTORAL. EJEMPLOS DEL DIARIO DE CAMPO

- 1.1 Estructura de la tesis doctoral
- 1.2 El estado de la cuestión
- 1.3 Alteridad e integración. Primera aproximación al trabajo de investigación
- 1.4 La integración en la Unión Europea
- 1.5 Ejemplo de una actividad intercultural en el instituto de Granada



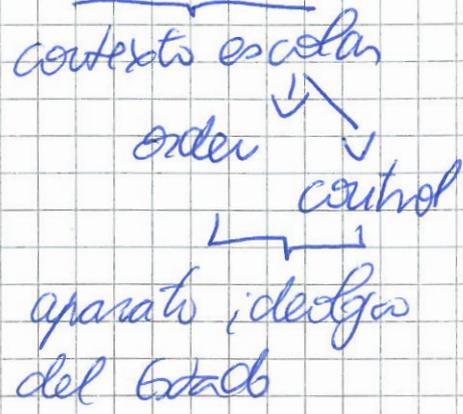
~~NTA~~

ALTERIDAD, ESCUELA Y LA IDENTIFICACIÓN DE LA P... Y POSITIVOS EN REFERENCIA

① INTRODUCCIÓN

② MARCO TEÓRICO

- Contexto Referencia
- Alteridad
- Identificación



③ METODOLOGÍA

↓

3 debates

reflexión

no hay refracción





Durabilidad del producto



Estudio del consumo



Formación



Optimización de stocks



Productos: fit y pruebas laboratorio



Postventa



Precios precisos: capacidad de ejecución local



Presencia global



Relación y comunicación



Implicación, atención y disponibilidad



TAREA 2 -> ESTADO D

(10.000 caract)

OBJETO

OBJETIVOS

1 CONTEXTO

Actualidad

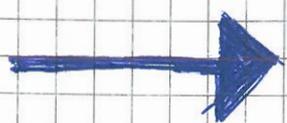
Políticas migratorias

ATAE

Políticas de omniadas de INTEGRACIÓN del alumnado "inmigrante"

Cuestiones

- ¿Cómo se formulan estas políticas?
- ¿Cómo se justifican la decisión (partir de las pol+ educativas)?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo se percibe al alumnado inmigrante (partir de estas políticas)?
- ¿Ello repercute al día a día?
- ¿Qué se exige por parte de...
- ¿Qué relación se plantea entre ellos y...



2 PRESENTACIÓN > JUSTIFICACIÓN

LO QUE VOY HACER Y POR QUÉ

Estadía y analiza el discurso político respecto a las políticas de migración en el ámbito educativo durante la última década (import n de inmigrante)

con el fin de entender qué papel desempeñan estas políticas a la hora de la decisión de inmigrar que discursos se presentan respecto a esa (alumnado inmigrante)

Así pues, encontraremos con... a la hora de la decisión... de la hora en cuanto al... como a partir de... política se lleve a cabo... un orden -> las reperc... de ella se van... tiene un gran poder... van dirigidos a... de política la clave es...

Aspectos muy estudiados en la política como...

Productividad del producto
 Estudio del consumo
 Optimización de stocks
 Postventa
 Presencia global
 Implicación, atención y disponibilidad

EPIDOR
 INA
 KUKKO
 PUJOL Gear Solutions

WhaleSpray Soluciones en aerosol para el mantenimiento industrial

MIENTOS LUCIA

10.01.2019

TESIS

ALTERNATIVA ← Prof. Pol...

INTEGRACIÓN →

Todo ello desde educación

Es la actitud de
 medidas específicas para...

→ Si embargo
 pero lo fo
 a un way

Por tanto debemos ir un poco más allá, no es
 de cual a reclutar o integrar →

des
 ante



SITIO WEB EUROPEO SOBRE

El mandato de promover la integración

Los Tratados de Amsterdam a Lisboa

Los Tratados Constitutivos de la UE no hace referencia a la integración de los inmigrantes

• Tratado Amsterdam / (Amos 1997) / (Lisboa 1999)

- art. 13 → adoptan acciones adecuadas para luchar contra la discriminación
- art. 73k → pide al consejo se adopte medidas sobre el estatus de inmigrantes "condiciones de entrada y salida"

• Tratado Lisboa (Lisboa 2007) / (Lisboa 2009)

1 vez que se establece una base jurídica para la integración de los inmigrantes

Agenda Europea de Empleo

(13/05/2015)

Se recogen las medidas inmediatas para responder a la situación de la crisis y mejorar la flexibilidad del mercado de trabajo

Se establece que la UE debe apoyar los esfuerzos de los Estados miembros a aplicar políticas activas de empleo y favorecer la cohesión social y el desarrollo económico

Se establece una medida única para maximizar los beneficios de la colaboración de los Estados miembros

Carta de la Decepción Fundamental

ap. 2000 y v. 2009

Se aplica a:

- Todos los países miembros incluso nacionales de terceros países
- Ciudadanos U.E. residente / inmigrantes que adquieran el país

La Estrategia

Desde 2010 se establece el objetivo de la U.E. de lograr la integración de los inmigrantes

- Con el obj de llevar al empleo a los inmigrantes de 20 años
- Mejorar los niveles de empleo
- Promover la inclusión mediante la reducción de la desigualdad

Parte II de la estrategia se refiere a la promoción de un empleo relevante para los inmigrantes

El semestre europeo como un ciclo económico para el desarrollo de la UE

Desde 2011, la UE establece una política de integración de los inmigrantes

Se descubre
el valor de la
belleza en la forma
de la vida

في حياة جميل دون
أغلاف

ANEXO 2. PROTOCOLOS DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

- 2.1 Protocolo observación participante
- 2.2 Protocolo entrevista a profesorado ATAL
- 2.3 Protocolo entrevista a familiares
- 2.4 Protocolo entrevista a delegados de educación
- 2.5 Protocolo entrevista a representantes políticos
- 2.6 Protocolo de relatos biográficos
- 2.7 Listados de códigos de análisis

Libro de códigos para nombrar archivos como materiales producidos en el trabajo de campo

Primer nivel de código. Tipo de documento. Los ficheros comenzarán con alguna de estas tres numeraciones según se trata del contenido

- 01 para entrevistas responsables políticos y técnicos de las delegaciones provinciales
- 02 para entrevistas a profesorado en general
- 03 para observaciones

Segundo nivel. Investigador/a. Después de los dos primeros dígitos le seguirá el acrónimo que construiremos de cada investigador/a que realiza el trabajo:

- FJGC para F. Javier García Castaño
- BMGS para Beatriz Macías Gómez-Stern
- CGP para Cristina Goenechea Permisán
- IGF para Inmaculada González Falcón
- ...

Tercer nivel. Fecha en la que se ha producido la acción que ha dado lugar al documento. Esta tercera variable recogerá la fecha en que se realizó la actividad (cuidado con no confundir con la fecha en la que se produjo el documento). Se utilizarán siempre dos dígitos en primer lugar para la fecha (por ejemplo, 01 para indicar el primer día del mes) y dos dígitos para el mes (por ejemplo, 12 para indicar el mes de diciembre) y finalmente dos dígitos para el año.

Ejemplos:

- 01FJGC221214.docx
- 02MNGS230115.docx
- 03IGF230115.docx

NOTA 1. En relación con la producción de documentos en papel se debe respetar escrupulosamente la normas de escritura siguientes:

- El documento será de 2 cm. de margen en cada uno de los lados y en la parte superior e inferior..
- Siempre se utilizara la letra “garamond” en cuerpo 10 puntos. Se evitará siempre la letra negrita salvo que en los respectivos instrumentos se incluya de esa manera. Sí se podrá utilizar la letra cursiva.
- Se prestará especial atención a las transcripciones de discursos en lo que se refiere a la puntuación gramatical adecuada para que dicho discurso pueda ser leído.

1. Cabeza del protocolo de observación

- Título del proyecto: Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado
- Nombre del investigador/a:
- Fecha(s) de la observación:
- Hora de comienzo (incluir varias si son varios días):
- Duración aproximada de la observación (incluir varias si son varios días):
- Lugar de la observación (incluir varias si son varios días):

2. Descripción, contextualización de la observación y cuestiones metodológicas

3. Dimensiones de la observación

- *Dimensión espacial:*

- *Dimensión temporal:*

- *Dimensión socio-relacional:*

- *Dimensión normativa*

4. Valoración personal de la observación

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: PROFESORADO ATAL

Versión: 2ª

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Título del proyecto:
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
- Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

2. Datos personales

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Lugar de residencia habitual:
- Formación:
- Tiempo en el puesto:
- Experiencia docente:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización.

NOTA 3. El archivo de texto de la transcripción (formato Word) de la entrevista deberá denominarse como se indica en el libro de códigos

3. Cuerpo del protocolo (primera parte)

3.1 Descripción general del centro(s) en el que trabaja

- ¿Cuáles son los centros donde imparte clase como profesorado ATAL durante el curso 2014-2015?

Ubicación centros

Número de alumnado

- Haciendo referencia al IES Veleta
 - ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro?
 - ¿Cómo usted podría definir la ubicación y características del mismo?
 - ¿Caracterizan a este barrio determinados grupos socio económicos? Perfil de las familias
 - ¿Cómo describiría este centro en la actualidad? En cuanto alumnado, profesorado e infraestructuras
 - + ¿Cuáles son los niveles que predominan en el centro?
 - + Número alumnado
 - + Alumnado extranjero, ¿cuáles son sus procedencias mayoritariamente? ¿En qué nivel educativo se encuentra?
 - + Infraestructuras

3.2 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y Andalucía

- En cuanto a la inmigración en España, ¿Cuáles crees que son las razones por las que vienen?
- ¿Cómo crees que deberíamos tratar su llegada y estancia (puertas abiertas o control)?
- En referencia a la actualidad y a su trabajo actual, ¿Cómo valora las políticas que se están llevando a cabo por parte del Gobierno Central y del Autonómico?

3.3 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia (la experiencia en su propio centro)

- En cuanto al IES Veleta, ¿has notado un incremento de población extranjera en este centro?
- ¿Cuál es el origen mayoritario de este alumnado?
- Ha repercutido de alguna forma en el centro, tanto a nivel social, académico... Ejemplos anecdóticos

3.4 Proceso de escolarización

- ¿Cómo se lleva a cabo la escolarización del alumnado extranjero? Tanto aquellos que han emigrado con sus familiares como los que se encuentran en el centro tutelado.
- ¿Cuáles son los pasos que el centro sigue para integrar al alumnado extranjero cuando son de nuevo ingreso? ¿Hay algunas medidas específicas?
- ¿Crees que existen disparidades entre número de población extranjera según la titularidad del centro?
- ¿Qué factores existen en la distribución del alumnado según la titularidad del centro? ¿Cuáles crees que son los factores que influyen en éxito de escolarización de un centro y otro?

3.5 La vida en el centro escolar

- Podrías hablarme de las diferentes actividades que realizan en el centro. ¿Promueven la multiculturalidad y el respeto entre todos los que permanecen en el centro? Ejemplos de las actividades ¿Hay participación en ellas?

- ¿Se establecen actividades extraescolares para todo el alumnado? ¿Para qué sirven estas actividades?
- ¿Cuál es el papel del profesorado referente al alumnado extranjero? ¿Tienen algún tipo de formación intercultural?
- ¿Sabes si siguen teniendo contacto con su lengua materna durante su estancia en el centro escolar?
- ¿Crees que influye el número de alumnado extranjero en el funcionamiento de la escuela?
- Haciendo referencia de nuevo al alumnado extranjero, ¿consideras que se les pide las mismas competencias curriculares que al resto del alumnado?
- ¿Consideras que existen diferentes estereotipos públicos en función del alumnado según su nacionalidad?

3.6 Relación con las familias de población extranjera

- ¿Crees qué es relevante el papel de los tutores en cuanto a la adaptación del alumnado extranjero?
- ¿Cuáles son las relaciones que has tenido como profesor con las familias de población extranjera? Experiencias desarrolladas
- ¿Crees que el centro tiene las mismas relaciones con las familias del resto de los escolares que con aquellos extranjeros?
- ¿Qué papel ejercen los centros tutelado en la integración de sus alumnos?

3.7 La relación con otras instituciones en el trabajo sobre población extranjera

- ¿Qué papel ejerce la Delegación de educación en cuanto a la integración del alumnado extranjero?
- Y ¿relaciones con ONG'S o asociaciones o...los centros sabe usted si se están relacionando con el entorno
- Y ¿usted conoce alguna asociación que trabaje específicamente con población inmigrante en la escuela?
- Opinión personal frente al sistema educativo en la actualidad.

3. Cuerpo del protocolo (segunda parte)

3.8 Conocimiento de las ATAL

Normativa de las ATAL. Fechas importantes y principales cuestiones de la normativa (qué regula y cómo). Cambios y adaptaciones. Historia de las ATAL en Andalucía y en la provincia

3.9 Evolución de las ATAL en la provincia.

- ¿Ha variado en los últimos años el número de profesores de ATAL? ¿y de alumnado asistente?
- ¿Consideras que ha repercutido la crisis económica en los dispositivos de ATAL? De qué forma?

Número de ATAL. Número de profesorado. Número de alumnado. Explicación de los cambios en los últimos años. Crisis económica y recursos ATAL.

3.10 Funcionamiento de las ATAL (profesorado)

- ¿Cómo se llega a ser profesor ATAL? ¿Qué requisitos se debe tener? ¿Hay diferenciación entre niveles?
- En el caso de profesores itinerantes, ¿Cuántos centros puede tener?
- ¿A qué niveles educativos impartes en los diferentes centros? ¿Llevas a cabo una metodología similar?
- ¿Cuánto alumnos hay en cada clase? ¿Cuáles son sus nacionalidades?
- En los otros centros, por lo general, ¿Cuántos alumnos pueden comprender cada clase?

Condiciones de trabajo del profesorado de ATAL. Condiciones de funcionamiento del profesorado de ATAL en los centros (diferenciar primaria de secundaria). Alumnado medio por profesor ATAL. Grupos de trabajo entre el profesorado de las ATAL. Participación en proyectos de divulgación, de difusión de innovación del profesorado ATAL.

3.11 Funcionamiento de las ATAL (alumnado)

- ¿Cuáles son los horarios que imparte actualmente en el IES Veleta en el aula ATAL? ¿Cómo son distribuidos?
- ¿Queda reflejada la evaluación de su materia en las notas repartidas al alumnado? ¿Ejerce un valor académico que posteriormente se refleja en su expediente?
- En cuanto al alumnado, ¿has tenido más alumnos a parte de Baba que estén más de dos años en este tipo de aula? ¿Por qué?
- ¿Es notificado cuando se redistribuye el horario y el alumno deja de asistir a unas horas determinadas a las ATAL?

Selección y evaluación del alumnado. Diseño de horarios. Permanencia del alumnado en las ATAL. Evaluación del alumnado de las ATAL. Relaciones del alumnado ATAL con el resto de miembros de la comunidad educativa. Comparación entre centros.

3.12 Funcionamiento de las ATAL (aulas)

- ¿Quién se ha encargado de la distribución de sus horas de clase en los diferentes centros donde impartes?

- ¿Por qué su horario no está fijado en el tablón de anuncios de la sala de profesores como el resto y solo se puede tener acceso a él a partir de la directora?
- ¿Cuáles son los materiales que llevas a cabo para el seguimiento de esta clase? ¿Son similares a las que realizas en otros centros?
- La mayor parte de este material utilizado, pude apreciar que los de primer año en ATAL no se lo llevaban a casa ¿A qué se debe? ¿Estos son guardados en un armario cerrado no?
- En cuanto la distribución del aula, he podido percibir que tanto el alumnado como usted se sientan la mayoría de las veces en el la misma silla en el centro del aula, ¿a qué se debe ello?
- Y respecto a la decoración, podemos observar en esta clase el abecedario y el mapa de África, ¿tiene algún tipo de representación? Sahara
- ¿Cuál crees que es la metodología correcta para que el alumnado extranjero pueda integrarse en el curso académico que le corresponde?
- ¿Qué papel tienen el juego de las damas en el aula ATAL?

1.13 Funcionamiento de las ATAL (relaciones)

- ¿Hay coordinación entre el profesorado del centro? Es decir, ¿se reúnen?
- ¿Considera que hay un desconocimiento por parte del resto del centro en cuanto al temario que imparte en el aula?

Relación del profesorado ATAL con otro profesorado del centro. Con la dirección. Con el equipo de orientación. Con las familias de los escolares. Comparación entre centros.

1.14 Valoración de los resultados de las ATAL

- A lo largo de su carrera como profesor ATAL, ¿qué expectativas de futuro ha tenido el alumnado que ha pasado por este dispositivo?
- ¿Hay interés por obtener un mayor conocimiento académico por parte del alumnado y sus familiares?
- ¿Consideras que en un futuro sus alumnos tendrán dificultades para estudiar niveles postobligatorios o para encontrar un trabajo determinado? En cuanto a nivel de conocimientos obtenidos

En lo relativo a las competencias del alumnado. En lo relativo a la integración socio-cultural del alumnado. En lo relativo a la organización del centro. Comparación entre centros.

3.15 Trayectorias de alumnado ATAL

Resultados escolares de cada una de las asignaturas de alumnado ATAL que ya haya permanecido en el centro al menos dos cursos escolares. Resultados escolares de alumnado ATAL que haya pasado por el centro y que ya no se encuentre en él (preferiblemente alumnado al que posteriormente se pueda entrevistar). Resultados escolares de cada una de las asignaturas de alumnado ATAL que haya cursado estudios de bachillerato o que los esté cursando.

Instrumentos para el Trabajo de Campo

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: PADRES/MADRES ALUMNADO ATAL

Versión: 1ª

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Título del proyecto:
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
- Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

2. Datos personales

- Sexo:
- Edad:
- Estado civil:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Lugar de residencia habitual:
- Formación:
- Composición familiar:
- Situación laboral

- **3. Cuerpo del protocolo (primera parte)**

3.1 Contexto donde viven actualmente

Características de su domicilio, zona de ubicación, factores socio-económicos de la zona, perfil de las familias, influencia población extranjera, cercanía al centro donde están escolarizados sus hijos, razones por las que viven en ese lugar.

3.2 Descripción general del centro(s) donde se encuentran sus hijos/as

Instalaciones del centro y dependencias, número de alumnado y profesorado, alumnado extranjero, procedencia del mismo, niveles que se imparten, proporción número alumnado.....

3.3 Alumnado no nacido en España respecto a la institución educativa (la experiencia en su propio centro)

Importancia y número alumnado nueva escolarización, clases y cursos académicos, experiencia propia, percepciones del sistema educativo frente al alumnado no nacido en España.

3.4 Proceso de escolarización

Experiencia personal. Proceso inserción de sus hijos. Procesos. Actuaciones específicas de su propio centro. Conocimiento de becas, ayudas, recursos económicos.

3.5. Rutina escolar en el centro educativo

Cómo es la vida en el centro. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Valoración, satisfacción propia respecto al centro.

3.6 Relación con el sistema educativo, haciendo hincapié en el centro estudiado

Conocimiento y relación del equipo que compone el sistema educativo. Experiencias desarrolladas. Importancia y valoración de los componentes de alumnado del centro.

3.7. Conocimiento de las ATAL

Informaciones recibidas frente a este dispositivo, conocimiento de su funcionamiento y expectativas futuras

3.8. Experiencia ATAL

Tiempo de permanencia del alumnado en las ATAL. Opinión tiempo dedicado. Evaluación del ello. Opinión relaciones con alumnado ATAL y con el resto de miembros de la comunidad educativa.

3.9. Valoración de los resultados de sus hijos en el dispositivo ATAL,

Competencias obtenidas, expectativas específicas.

3.10. Expectativas proceso educativo de sus hijos.

Objetivos futuros en cuanto a la vida de sus hijos.

3.11. Objeciones a añadir por parte del informante

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: ENTREVISTA

Colectivo: DELEGADO/AS DE EDUCACIÓN

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Fecha de la entrevista:
- Número de personas entrevistadas:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.

2. Datos personales

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Lugar de residencia habitual:
- Formación:
- Tiempo en el puesto:
- Experiencia docente:
- Descripción de su actividad:

3. Cuerpo del protocolo

- 3.1 Descripción del sistema educativo en la provincia en la que trabaja. Oferta educativa (distinguir la titularidad de los centros).
- 3.2 Problemáticas encontradas en el sistema educativo en la provincia
- 3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y en Andalucía Razones por las que viene. Cómo deberíamos tratar la venida, la estancia. Valoración sobre las políticas migratorias actuales.
- 3.4 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia.
- 3.5 Procedimiento en el proceso de escolarización.
- 3.6 La vida en los centros escolares, experiencias.
- 3.7. Diferencias según nivel educativo.
- 3.8. Formación del profesorado. ¿Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este tipo de escolares?
- 3.9. Relación familia y escuela. Experiencias desarrolladas.
- 3.10. Relación con otras administraciones en el trabajo sobre población extranjera
- 3.11. ATAL. Normativa y práctica.
- 3.12. Evolución de las ATAL en la provincia.
- 3.13. Valoración de los resultados de las ATAL

1. Cabeza del protocolo de la entrevista:

- Título del proyecto:
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Número de personas entrevistadas:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
- Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

2. Datos personales:

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Lugar de residencia habitual:
- Formación:
- Tiempo en el puesto:
- Experiencia docente:
- Descripción de su actividad como responsable político:

3. Protocolo:

* **Significado y valoración sobre la emigración actual de los españoles**

- Razones por las que emigran
- Desde su ámbito qué medidas se están llevando a cabo ¿Se favorece o no?
- ¿Hay políticas de retorno?

- Valoración de las medidas que se están llevando a cabo respecto a la emigración española
- **Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y en Andalucía**
 - Cuáles son las razones por las que viene.
 - Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control).
 - Cómo deberíamos tratar la estancia.
 - Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autonómico están haciendo, se corresponde con lo que se debería hacer.
- **Valoración de la llegada de extranjeros a la provincia donde trabaja**
 - Importancia y volumen. Nacionalidad. Demografía. Problemáticas
- **Relación de su puesto de trabajo con el ámbito de las migraciones**
- **Desde su ámbito de trabajo medidas en materia de inmigración, o relacionadas con esta temática**
- **Enumeración de las problemáticas encontradas desde su ámbito de trabajo en relación al fenómeno migratorio. Propuestas**
- **Medidas en Andalucía relación a la integración/inclusión de los inmigrantes**
- **Medidas en relación a la integración/inclusión de los refugiados**
- **Diferencias o no, entre el significado de inmigrante, extranjero o refugiado**
- **Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de cada una de las administraciones del Estado en materia de atención en general a población inmigrante extranjera**

- **Relación desde la responsabilidad política con las familias de población extranjera**
- **La relación con otras administraciones en el trabajo sobre población extranjera. Propuestas de actuación desde su ámbito**

3.1 Descripción general del sistema educativo en la provincia en la que trabaja y en la que tiene alguna responsabilidad política o técnica (con nombramiento) en materia educativa Datos históricos. Datos demográficos (alumnado profesorado). Oferta educativa (distinguir la titularidad de los centros).

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia Los problemas desde la perspectiva del responsable político. Los problemas que diariamente le plantea los actores del sistema educativo.

3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y en Andalucía Cuáles son las razones por las que viene. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autónomo están haciendo, se corresponde con lo que se debería hacer.

3.4 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación.

3.5 Proceso de escolarización

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Preguntar por casuísticas particulares (¿cómo se cubre la baja de un profesor?).

3.6 La vida en los centros escolares

Conocimiento de la vida en las escuelas con presencia de estos escolares. Experiencias conocidas de algún centro escolar. Visitas realizadas a centros escolares con presencia significativa de población extranjera. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida de las escuelas.

3.7 Formación del profesorado para el trabajo con este tipo de población (no sólo formación desarrollada por la Junta de Andalucía o por los Centros de Profesorado).

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este tipo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación. Cuándo y dónde debería impartirse, cómo, quién. Qué se está haciendo (pedir detalles).

3.8 Relación desde la responsabilidad política con las familias de población extranjera en las escuelas. Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido.

Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?

3.9 La relación con otras administraciones en el trabajo sobre población extranjera

Existe algún nivel de coordinación. Existe alguna relación directa con alguna administración, puntual, continua. Qué se ha realizado (descripción detallada)

3.10 Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de cada una de las administraciones del Estado en materia de atención en general a población inmigrante extranjera y en materia de atención educativa en particular

3.11 Propuestas de actuación desde sus responsabilidades en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo

3.12 Conocimiento de las ATAL

Normativa de las ATAL. Fechas importantes y principales cuestiones de la normativa (qué regula y cómo). Cambios y adaptaciones

3.13 Evolución de las ATAL en la provincia.

Número de profesorado. Número de alumnado. Explicación de los cambios en los últimos años

3.14 Funcionamiento de las ATAL

Descripción detallada de la selección del profesorado. Condiciones de trabajo del profesorado de ATAL. Condiciones de funcionamiento del profesorado de ATAL en los centros (diferenciar primaria de secundaria)

3.15 Valoración de los resultados de las ATAL (de los escolares)

Libro de códigos para nombrar archivos como materiales producidos en el trabajo de campo

Primer nivel de código. Tipo de documento. Los ficheros comenzarán con la siguiente numeración

- 04 para entrevistas biográficas a personas “inmigrantes extranejas”

Segundo nivel. Investigador/a. Después de los dos primeros dígitos le seguirá el acrónimo que construiremos de cada investigador/a que realiza el trabajo:

- FJGC para F. Javier García Castaño
- BMGS para Beatriz Macías Gómez-Stern
- CGP para Cristina Goenechea Permisán
- IGF para Inmaculada González Falcón
- ...

Tercer nivel. Fecha en la que se ha producido la acción que ha dado lugar al documento. Esta tercera variable recogerá la fecha en que se realizó la actividad (cuidado con no confundir con la fecha en la que se produjo el documento). Se utilizarán siempre cuatro dígitos en primer lugar para el año (por ejemplo, 2016 para indicar el año 2016), otros dos dígitos para el mes (por ejemplo, 12 para indicar el mes de diciembre) y finalmente dos dígitos más para el día (por ejemplo, 05 para indicar el día cinco del mes).

Ejemplos:

- 01FJGC120161205.docx
- 02MNGS20160713.docx
- 03IGF20160331.docx
- 04CGP20160505.doc

NOTA 1. En relación con la producción de documentos en papel se debe respetar escrupulosamente la normas de escritura siguientes:

- El documento será de 2 cm. de margen en cada uno de los lados y en la parte superior e inferior..
- Siempre se utilizara la letra “garamond” en cuerpo 10 puntos. Se evitará siempre la letra negrita salvo que en los respectivos instrumentos se incluya de esa manera. Sí se podrá utilizar la letra cursiva.
- Se prestará especial atención a las transcripciones de discursos en lo que se refiere a la puntuación gramatical adecuada para que dicho discurso pueda ser leído.

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Título del proyecto: Biografía a una persona “inmigrante extranjera”
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
- Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
- Documentación que aporta la persona entrevista:

2. Datos personales del sujeto biografiado

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y país de nacimiento:
- Lugar de residencia habitual (en España):
- Edad de llegada a España:
- Año de llegada a España:
- Formación:

3. Cuerpo del protocolo

1. País de origen

- 1.1. Localización, contexto social, cultural, político, económico. Diferencias de género. Contraste entre lo que la persona puede relatar y la documentación que podamos obtener fruto de nuestra documentación bibliográfica. Pedir sugerencias a la persona sobre documentación sobre su país de origen (dónde encontrarla?).
- 1.2. Familia. Composición de la familia (de todos los que pueda recordar añadiendo contacto y relación que mantenía y mantiene). Relaciones familiares durante la época de vida en su país. Espacios y tiempos de encuentros familiares. Celebraciones familiares (lugares, acontecimientos, motivos de la celebración, participantes, organización). Poder adquisitivo de la familia. Ocupaciones familiares de los miembros de la familia dentro y fuera del hogar. Organización doméstica. Periodos de separación de la familia: motivos, tiempo, lugares (prestar atención a las diferencias de género).
- 1.3. Infancia. Todo lo relacionado con sus recuerdos de esa etapa de la vida. Mención especial a los espacios por donde se movía (casa, barrio, otros lugares en épocas no escolares), a los usos y organización del tiempo (usos cotidianos y usos no cotidianos), y a las personas con las que se relacionaba en su infancia (familiares, no familiares, etc.). Cuidados y responsabilidades familiares (prestar atención a las diferencias de género). Atención sanitaria y salud (prestar atención a las diferencias de género).
- 1.4. Escuela. Tipos de escuela y comienzo de la escolarización. Tiempo en la escuela. Descripción de los espacios y mobiliario de la escuela. Organización del tiempo de la escuela. Régimen disciplinar. Régimen organizativo y niveles educativos del sistema educativo detallando por los que el sujeto transitó. Lenguas utilizadas y/o enseñadas en la escuela. Asistencias a la escuela y ausencias de la escuela (cuándo, razones). Representaciones (recuerdos) sobre los docentes del sistema educativo en los diferentes niveles. Recuerdo y anécdotas sobre los docentes y sobre los propios compañeros/as. Tratamiento que el profesorado daba al alumnado (prestar atención a las diferencias de género). Representaciones (recuerdos) sobre el currículo de la escuela y sobre los materiales escolares que se utilizaban (qué materias se estudiaban, con qué materiales y cómo). Cambios de centros que haya podido tener en su país de origen incluidos los cambios por la superación del nivel educativo. Relaciones de la familia con la escuela (personas concretas de la familia que se relacionaban con la escuela). Importancia de la escuela para la familia. Proyectos de futuro. “Buenos” y “malos” estudiantes en su país de origen: definición de cada una de las categorías y descripción detallada (¿en qué grupo se sitúa el sujeto?).
- 1.5. Grupo de iguales. Época del grupo de iguales (pandilla, amigos/as, etc.). Composición y variaciones de la composición. Sistema de organización del grupo de iguales (espacios de reunión y tiempo de reunión: dónde, cuándo y cuánto tiempo). Contacto que se mantiene en la actualidad.
- 1.6. Otros espacios de socialización/formación. Iglesias, centros de culto o rezo, asociaciones culturales, deportivas, etc. Qué se aprendió en estos espacios. Pertenencia de la familia a algún grupo o asociación de este tipo.

2. Proceso migratorio

- 2.1. La toma de decisión. Razones para la migración. Personas participantes en la toma de decisión (distinguir bien entre la propia decisión y otras personas que pudieron influir). Anuncio de la idea de la migración y anuncio de la migración propiamente dicha. Ejemplos cercanos de migraciones: otros familiares migrantes (lugares, épocas, resultados y valoraciones), otras amistades, otras personas en los entornos cercanos. Lo que los medios de comunicación contaban de la migración. Lo que sabía de las migraciones. Expectativas de vida tras la migración. Representaciones sobre el país de destino. Razones para la elección del destino. Otros destinos posibles.
- 2.2. La organización del viaje. Quién y cómo se organiza el viaje. Costes económicos. Ayudas familiares para el viaje y otras ayudas. Ayudas de personas en destinos. Recuerdos más importantes y significativos de ese momento.
- 2.3. El viaje. Secuencia del viaje: primero padre, primero madre, luego hijos/as... Razones de tal secuencia y temporalización de la misma. Detalles del viaje (cómo, cuándo, desde dónde hasta donde, etc.) Recuerdos detallados del propio viaje.

2.4. La llegada a destino. Lugar exacto de la llegada y recuerdos de primeras impresiones. Recuerdos de los primeros encuentros con personas del lugar de destino. El encuentro con familiares en el país de destino. El encuentro con personas de contacto en el país de destino. La primera relación con las instituciones en el país de destino. Problemáticas encontradas al llegar al país de destino. Problemas y dificultades con la lengua, con la comida, con la ropa de vestir, con las relaciones y costumbres según género, etc.

3. *País de destino*

3.1. La familia. Temporalidad de llegada de cada miembro del grupo. Posible proceso de reunificación. Miembros de la familia en destino y personas responsables. Idiomas en la familia. Relaciones de la familia con personas de su país (frecuencia, tipo de relación, etc.). Relaciones de la familia con la población autóctona. Sistemas de ayudas y asistencia a los que recurre la familia. Sistemas de comunicación entre la familia en origen y la familia en destino.

3.2. Los primeros tiempos. La vivienda y el barrio en los primeros tiempo de llegada a país de destino. Las diferentes viviendas y los diferentes barrios. Las primeras relaciones con las instituciones. Los diferentes lugares en los que se ha vivido en el país de destino. Otros países en los que se ha vivido. La búsqueda de trabajo de padres/madres (si es una persona adulta la propia búsqueda de trabajo). Las primeras relaciones con las personas de aquí. Las primeras relaciones con otras personas inmigrantes. Las primeras relaciones con otras personas inmigrantes de su propia nacionalidad

3.3. La integración. Relaciones con las instituciones: servicios sociales, servicios de salud, escuela. Cuándo se acudió a estas instituciones. Razones para acudir. Acceso a la información para conocer las instituciones y la forma de acudir a ellas. Resultados de las relaciones con cada una de las instituciones. Especial atención a las instituciones encargadas de la documentación para obtener permisos de residencia y para poder trabajar en España (localización, veces que se ha acudido, trato recibido, problemas tenidos, solución de los mismos, etc.).

3.3.1. La escuela (en el caso de que haya pasado un tiempo en la escuela del país de destino). Tiempo en ella. Curso de escolarización y motivos para asignarle dicho curso. Trayectorias recorridas en la escuela entre los diferentes niveles educativos (valoración de cada nivel). Abandonos y ausencias de la escuela. Descripción de los espacios y mobiliario de la escuela. Organización del tiempo de la escuela. Régimen disciplinar. Régimen organizativo y niveles educativos del sistema educativo detallando por los que el sujeto transito. Lenguas habladas en las escuela (lugares y personas). Representaciones (recuerdos) sobre los/as docentes del sistema educativo en los diferentes niveles y sobre los propios compañeros/as. Recuerdo y anécdotas sobre los/as docentes (tratamientos). Representaciones (recuerdos) sobre el currículo de la escuela y sobre los materiales escolares que se utilizaban (qué materias se estudiaban, con que materiales y cómo). Conocimientos previos sobre la escuela en país de origen. Relaciones de la familia con la escuela (quién se relacionaba la mayoría de las veces). Valoraciones de la familia sobre la escuela. Comparación entre la escuela en su país de origen y la escuela en su país de destino. “Buenos” y “malos” estudiantes en el país de destino: definición de cada una de las categorías y descripción detallada (¿en qué grupo se sitúa el sujeto?).

3.3.2. “Aulas especiales para inmigrantes” (en el caso de acudir a algún tipo de aula de la escuela en el país de destino especialmente pensada para apoyar o ayuda en la “integración” de los escolares identificados como “inmigrantes”). Tiempo en ella. Descripción de los espacios y mobiliario del aula. Organización del tiempo en dicho aula. Régimen disciplinar. Recuerdo y anécdotas sobre los/as docentes de dicho aula y sobre los compañeros/as. Representaciones (recuerdos) sobre el trabajo que se hacía en dicho aula y sobre los materiales escolares que se utilizaban (qué materias se estudiaban, con que materiales y cómo). Valoración general de esas “aulas especiales”. Percepciones y recuerdos que se tienen de estas “aulas especiales”. Influencias que estas “aulas especiales” han podido tener en su trayectoria personal.

3.3.3. Relación con el grupo de iguales (prestar atención a las relaciones de género). Época del grupo de iguales (pandilla, amigos/as, etc.). Composición y variaciones de la composición. Sistema de organización del grupo de iguales (espacios de reunión y tiempo de reunión: dónde, cuándo y cuanto tiempo). Contacto que se mantiene en la actualidad.

- 3.3.4. Relaciones con la comunidad de personas migrantes y con otras comunidades. Nacionalidad de las personas con las que se mantiene relaciones. Tipo de las relaciones. Actividades que contiene las relaciones (fiestas y otras formas de ocio)
- 3.4. Trabajo. Trabajos desempeñados. Tiempo, lugar, condiciones, etc. Forma de acceso a los mismos. Relaciones con las personas responsables y/o jefes/as. Relaciones con el resto de las personas compañeros/as del trabajo. Problemas para encontrar trabajo, problemas relacionados con la condición de extranjero/a. Desempleo. Protección y ayuda durante el desempleo. El trabajo deseado y el trabajo preferido. Comparación del trabajo entre el país de origen y el país de destino.
- 3.5. Asociaciones culturales, deportivas, religiosas, etc. Pertenencia a las mismas, relaciones y grado/periodicidad del contacto, normas/reglas de organización, objetivos de las mismas. Aportaciones a la persona en relación con dichas pertenencias.
- 3.6. Los contactos con el origen. Personas familiares con las que se mantiene contacto. Personas no familiares con las que se mantiene contacto. Forma de los contactos. Temporalidad de los contactos. Contenido de los contactos. Lenguas que se utilizan en el mantenimiento de estos contactos. Otras formas de intercambio que se mantiene con el país de origen. Relaciones con las autoridades del país de origen. Relaciones que se mantienen con las instituciones del país de origen en el país de destino (embajadas, consulados, etc.). Veces de tales relaciones, procedimiento seguidos, resultados obtenidos y valoraciones de las mismas. Viajes al país de origen: acompañantes, razones, tiempo, recuerdos sobre estos viajes, valoraciones de los mismos. Posibilidades y deseos de regreso al país de origen. Recomendaciones sobre la posibilidad de que otros compatriotas puedan venir al mismo país de destino.
- 3.7. Situación actual (manteniendo la perspectiva de trayectoria) y algo sobre las perspectivas de futuro (después del proceso migratorio). Trabajo, formación, situación familiar...
- 3.8. Identidad. Auto-identificación entre país de origen y país de destino. Otras posibles identidades. Idiomas utilizados: variedad, lugares, personas.

LEYENDA

P.A.: profesorado del ATAL
P.O.: profesorado ordinario
E.D.: equipo directivo
A.E.: administración educativa
A.A.: alumnado del ATAL
N.E.: alumnado con nacionalidad española
I.E.: alumnado considerado inmigrante o extranjero
ATAL: Aula Temporal de Adaptación Lingüística

DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS

CONTEXTOS:

1. ATAL

Nos referimos al aula específica donde se lleva a cabo la atención educativa a alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela y por tanto, pertenecientes al dispositivo ATAL.

- N° alumnado en el centro

El número de alumnado que acude a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en un centro determinado

- N° alumnado en el ATAL específica.

El número de alumnado que acude a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en un aula determinada

- Espacio ATAL

Lugar físico en el que se desarrolla las labores educativas del dispositivo ATAL

- Medios ATAL

Recursos disponibles para el desarrollo de las actividades educativas en las ATAL

- Currículo oculto ATAL

Aprendizajes que se imparten y son adquiridos por el alumnado ATAL en el aula específica, los cuales no pertenecen al currículo oficial impuesto por la escuela.

- Idiomas en el ATAL

Relevancia que adquieren las diferentes lenguas dentro de este dispositivo, independientemente del que éste sea.

- Religión en el ATAL

Relevancia y alusiones a cuestiones de tipo religioso en el ATAL, independientemente de la que ésta sea.

- Cultura en el ATAL

Relevancia y alusiones a cuestiones de tipo cultural en el ATAL, independientemente de la noción de ésta.

- Identidad en el ATAL

Relevancia y alusiones a cuestiones de tipo identitario en el ATAL, independientemente de la noción de ésta.

2. CONTEXTOS LOCALES

- Contextos del país de origen del I.E.

Características sociales y culturales de los lugares de sociabilización del país de origen del alumnado considerado inmigrante o extranjero.

- Contextos del país de origen del A. A.

Características sociales y culturales de los lugares de sociabilización del país de origen del alumnado ATAL.

- Contextos locales del país de llegada del I.E.

Características sociales y culturales de los lugares de socialización del alumnado considerado inmigrante y/o extranjero en el país de llegada.

- Contextos locales del país de llegada del A.A.

Características sociales y culturales de los lugares de socialización del alumnado ATAL en el país de llegada.

- Nacionalidad población en los contextos locales del país de destino

Las nacionalidades que conforman los contextos locales donde el alumnado se socializa en el país de llegada.

- País de origen del alumnado ATAL.

País del que procede el alumno o alumna que asiste a las ATAL

- Provincias de origen del alumnado ATAL:

Provincia de la que procede el alumno o alumna que asiste a las ATAL

- País de origen del alumnado considerado inmigrante y/o extranjeros

País de origen del que procede el alumnado considerado inmigrante y/o extranjero

- Provincia de origen del alumnado considerado inmigrante y/o extranjero

Provincia de la que procede el alumnado considerado inmigrante y/o extranjero

3. ESCUELA COMO ESPACIO Y CONTEXTO EDUCATIVO

- Currículo Oculto

Aprendizajes que no pertenecen al currículo oficial impuesto por el sistema educativo pero sin embargo, se imparten en dicho contexto y son adquiridos por el alumnado

- Integración/segregación/asimilación

Cuando se hace referencia a dichos conceptos, siendo tanto categorías étic como emic.

- Infantil/ Primaria/secundaria/bachillerato

A partir de dichas categorías distinguiremos los diferentes niveles educativos de los que hay alumnado en el programa educativos de las ATAL.

- Número de alumnado en la escuela del país de llegada

El número de alumnado que conforma una escuela determinada en el país de llegada y las características socioculturales de estos jóvenes. Refiriéndonos a categorías socioculturales como las identificaciones (sociales o culturales) que se atribuyen al alumnado que compone dicha escuela.

- Número de alumnado en la escuela del país de origen

Número de alumnado que conforma una escuela determinada en el país de origen de los jóvenes que han llevado a cabo un proceso migratorio.

- escuela en el lugar de origen

Características contextuales de la escuela en el país de origen de aquellos que han llevado a cabo un proceso migratorio.

- escolarización en el país de origen

Características socioculturales de sistema educativo del país de origen de los jóvenes que han emigrado de un país a otro.

- escuela en el país de llegada

Características contextuales de las escuelas a las que asiste el alumnado en el país de destino.

- escolarización en el país de destino

Características socioculturales que predominan en el sistema educativo del país de llegada

- Provincia equipo directivo

Provincia donde se encuentra la escuela de un equipo directivo en concreto

- Provincia administración educativa

Provincia donde se encuentra la administración educativa de un centro determinado

SUJETOS

1. PROFESORADO ATAL

Profesorado encargado de la docencia en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; tanto los que imparten docencia en el aula ordinaria como los encargados del ATAL específica.

- Profesorado ATAL fijo en aula ordinaria:

Profesorado ATAL que imparte clase en un único centro educativo y atiende al alumnado ATAL en su aula ordinaria.

- Profesorado ATAL fijo en un ATAL específica:

profesorado ATAL que imparte clase solo en un centro educativo y que atiende al alumnado ATAL de este centro en un espacio diferente al aula ordinaria.

- Profesorado ATAL itinerante:

profesorado ATAL que atiende más de un centro educativo

- Formación P.A.:

La formación que ha recibido el Profesorado ATAL, tanto en dicho puesto profesional como en momentos previos a ello.

- Trayectoria del P.A.

Recorrido tanto personal como profesional del profesorado ATAL

- Profesorado ATAL de Primaria

Profesorado encargado de impartir docencia en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística a alumnado que se encuentra matriculado en educación primaria.

- Profesorado ATAL de secundaria

Profesorado encargado de impartir docencia en el ATAL a alumnado que se encuentra matriculado en educación secundaria.

- Profesorado ATAL en infantil/bachillerato:

profesorado ATAL que atiende alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela, en niveles educativos que en los principios normativos no están prescritos para participar en este programa educativo.

- Expectativas sobre el alumnado I.E. del P.A.

Lo que espera el profesorado ATAL, tanto a nivel personal, educativo como profesional, del alumnado considerado inmigrante y/o extranjero.

- Expectativas sobre el alumnado ATAL P.A.

Lo que espera el profesorado ATAL, tanto a nivel personal, educativo como profesional, del alumnado perteneciente formalmente a dicho dispositivo

- Percepción escuela país de llegada P.A.:

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ATAL sobre la escuela del país en el cual ellos se encuentran trabajando, es decir, escuela española en el caso de las ATAL. Si hablamos de otro dispositivo con el mismo fin que el estudiado, haremos referencia a las percepciones donde se lleve a cabo.

- Percepción sistema educativo español P.A.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ATAL sobre el sistema educativo donde trabajan.

- Percepción escuela país de origen P.A.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ATAL sobre la escuela del país de origen del alumnado que ha realizado un proceso migratorio

- Percepción sistema educativo país de origen P.A.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ATAL sobre el sistema educativo predominante en el país donde residía el alumnado que ha migrado de un país a otro.

- Percepción sobre el dispositivo ATAL del P.A.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ATAL sobre dicho dispositivo

- Percepción sobre la Administración Educativa P.A..

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ATAL sobre la Administración Educativa de la provincia andaluza donde trabajan o de otras.

- Percepción sobre los I.E. P.A.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ATAL sobre el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero

- Percepción sobre el alumnado N.E. P.A..

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado ATAL sobre el alumnado con nacionalidad española.

- Percepción sobre la familia de alumnado ATAL del P.A

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado ATAL sobre la familia de alumnado del ATAL

- Percepción sobre la familia del alumnado I.E.del P.A

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado ATAL sobre la familia del alumnado I.E.

- Percepción sobre la familia del alumnado N.E. P.A.

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado ATAL sobre la familia del alumnado con nacionalidad española

- Actividades del P.A. en el aula ordinaria:

Actividades que el profesorado ATAL desarrolla en el aula ordinaria de los centros educativos donde lleva a cabo su labor educativa.

- Actividades del P.A. en el centro educativo

Actividades que el profesorado ATAL desarrolla en el centro educativo donde lleva a cabo su labor educativa.

- Idioma del profesorado ATAL:

idiomas que domina el profesorado ATAL; aquellos que les sirvieron para ocupar el puesto de ATAL, o les que les son de utilidad para la docencia en el ATAL.

- Religión del profesorado ATAL: concepciones religiosas del profesorado del ATAL

- P.A. religión alumnado: Percepciones religiosas del profesorado de las ATAL sobre las concepciones religiosas del alumnado al que atiende. Debiendo atender al establecer el código a la categoría de alumnado concreta.
- Cultura del profesorado ATAL: Concepciones culturales del profesorado de ATAL
- P.A. cultura alumnado: percepciones sobre las concepciones del alumnado. Debiendo atender al establecer el código a la categoría de alumnado concreta.
- Identidad propia del profesorado ATAL: concepciones y percepciones sobre identidad del profesorado ATAL
- Identidad ajena del profesorado ATAL: concepciones y percepciones sobre la identidad del profesorado ATAL que hacen otros sujetos.
- Imaginarios del P.A. sobre su identidad: representaciones que el profesorado del ATAL percibe sobre su identidad de otros sujetos
- P.A. identidad alumnado: concepciones y percepciones sobre la identidad del alumnado. Debiendo atender al establecer el código a la categoría de alumnado concreta.

2. ALUMNADO ATAL

- Rendimiento académico A.A.:

Valoraciones del logro por parte del alumnado perteneciente a ATAL de los objetivos impuestos por el sistema educativo.

- Denominación del A.A.

Diferentes designaciones utilizadas para referirse al alumnado perteneciente a las ATAL

- Trayectoria del alumnado A.A.

Recorrido personal, profesional y académico del alumnado ATAL

- Expectativas de Futuro A.A.

Aquello que el alumnado ATAL espera de su futuro

- Escolarización previa A.A.

La escolarización previa que ha recibido el alumnado ATAL

- Acompañamiento familiar

Acompañamiento familiar en el país de llegada del alumnado ATAL

- Percepción escuela en el país de origen A.A.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre la escuela del país que provienen

- Percepción escuela en el país de llegada A.A.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre el centro escolar donde se encuentran o han pasado en España

- Percepción sistema educativo del país de origen A.A.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre el sistema educativo del país donde proceden.

- Percepción sistema educativo del país de llegada A.A.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre el sistema educativo español

- Percepción sobre el ATAL del A.A.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre dicho dispositivo

- Percepción sobre la Administración Educativa A.A..

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre la Administración Educativa andaluza.

- Percepción sobre los I.E. del A.A.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero.

- Percepción sobre el alumnado N.E. del A.A..

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado ATAL sobre el alumnado con nacionalidad española.

- Idioma del A.A.: idiomas que domina el alumnado ATAL.
- **Religión propia del A.A.:** concepciones y percepciones religiosas con las que se identifica propiamente el alumnado ATAL.
- **Religión ajena del A.A.:** concepciones y percepciones religiosas con las que el alumnado ATAL es identificado.
- Cultura propia del A.A.: concepciones y percepciones en términos de cultura que realiza propiamente el alumnado ATAL.
- Cultura ajena del A.A.: concepciones y percepciones en términos de cultura que realizan diferentes sujetos sobre el alumnado ATAL.
- **Identidad propia del A.A.:** concepciones y percepciones propias en términos de identidad del alumnado ATAL.
- Identidad ajena del A.A.: concepciones y percepciones que diferentes sujetos tienen en términos de identidad sobre alumnado ATAL
- Formación del A.A.: capacitación académica y profesional del alumnado ATAL.

Comentado [1]: 2 categorías
- religión del alumnado
- percepciones que tienen sobre las creencias del resto de componentes del sistema escolar (resto compañeros, profesorado, equipo directivo...)

Comentado [2]: hecho, yo no creo que sea necesario definir lo de los componentes si no los vamos a distinguir

Comentado [3]: 2 categorías
- religión del alumnado
- percepciones que tienen sobre las creencias del resto de componentes del sistema escolar (resto compañeros, profesorado, equipo directivo...)

Comentado [4]: hecho, yo no creo que sea necesario definir lo de los componentes si no los vamos a distinguir

Comentado [5]: - Autoidentificación
- Percepciones sobre la identidad y su influencia en el resto de componentes del grupo

3.EQUIPO DIRECTIVO

- Cargos: puestos que ocupan los docentes del equipo directivo en este órgano y tareas que realizan por ello.
- Trayectoria del E.D.

Recorrido tanto personal, académico, como de grupo de los diferentes miembros que componen el equipo directivo. Nos enfocaremos tanto en los sujetos que lo componen, como su trayectoria como grupo.

- Formación del E.D.

La formación que ha recibido los miembros del equipo directivo, tanto la previa a este cargo como la conseguida durante su mandato en este puesto.

- Actividades llevadas a cabo por el E.D.

Diferentes actividades propuestas por el equipo directivo para su realización en los diferentes centros escolares donde se imparten y su implicación en ellas.

- Percepción escuela país de llegada E.D.:

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre la escuela del país en el cual ellos se encuentran trabajando.

- Percepción sistema educativo español E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre el sistema educativo donde trabajan.

- Percepción escuela país de origen sobre el I.E. del E.D..

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre la escuela del país de origen del alumnado considerado inmigrante o extranjero

- Percepción escuela país de origen del A.A. del E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre la escuela del país de origen del alumnado ATAL

- Percepción sistema educativo país de origen E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre el sistema educativo predominante en el país donde residía el alumnado que ha emigrado de un país a otro.

- Percepción sobre el dispositivo ATAL del E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo de un centro educativo sobre dicho dispositivo

- Percepción sobre la Administración Educativa del E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre la Administración Educativa de la provincia o de la CCAA en la que está su centro educativo.

- Percepción sobre los I.E. del E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero que se matricula en su centro educativo.

- Percepción sobre el alumnado N.E. del E.D..

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre el alumnado con nacionalidad española matriculado en su centro educativo.

- Percepción sobre el alumnado A.A. del E.D..

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre el alumnado ATAL matriculado en su centro educativo.

- Percepción sobre la familia de alumnado ATAL del E.D.

Imaginarios sociales que tiene el Equipo Directivo de un centro educativo con ATAL sobre la familia de alumnado de este dispositivo educativo.

- Percepción sobre la familia del alumnado I.E.del E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre la familia del alumnado I.E. matriculado en su centro educativo

- Percepción sobre la familia del alumnado N.E. del E.D.

Imaginarios sociales que tiene el equipo directivo sobre la familia del alumnado de nacionalidad española matriculado en su centro educativo.

- Idioma propio del E. D: dominio lingüístico del los miembros del E.D. de un centro educativo
- Idioma ajeno del E.D.: percepciones que el equipo directivo de un centro educativo tiene sobre el idioma del alumnado de este centro.
- Religión propia E.D: concepciones religiosas propias y personales del equipo directivo de un centro educativo
- Religión ajena E.D.: percepciones religiosas que el equipo directivo de un centro educativo tiene sobre el alumnado.
- Cultura propia del E.D: concepciones y propias y personales que hace el equipo directivo de un centro educativo en términos de cultura.
- Cultura ajena del E.D.: percepciones en términos culturales que tiene el equipo directivo de un centro educativo sobre el alumnado.
- Identidad propia del E.D.: concepciones propias y personales en términos de identidad del equipo directivo de un centro educativo.
- Identidad ajena del E.D.: percepciones en términos de identidad que el equipo directivo de un centro educativo tiene sobre el alumnado.

Comentado [6]:

Comentado [7]: se entiende con lo de propio/ajeno?

Comentado [8]: si es así, hecho

Comentado [9]: 2_ concepciones propias percepciones religiosas sobre el alumnado...

Comentado [10]: =

Comentado [11]: 1. Autoidentificación con aspectos culturales
2. Relevancia o no de la cultura
2. Imaginarios sociales por parte del E.D. que gira en torno a las culturas de los jóvenes

Comentado [12]: yo creo que la importancia o la relevancia estarían dentro de los otros dos a la hora del análisis

4. PROFESORADO ORDINARIO

- Formación del P.O.

La formación que ha recibido el Profesorado Ordinario a lo largo de su trayectoria académica y profesional.

- Trayectoria del P.O.

Recorrido personal, académico y profesional del Profesorado Ordinario.

- Actividades que realiza el P.O en el colegio

Actividades tanto curriculares como extracurriculares que lleva a cabo el profesorado ordinario en el centro educativo donde lleva a cabo su labor docente.

- Actividades del P.O. en el ATAL: actividades o tareas que el profesorado ordinario realiza en el ATAL.
- Percepción escuela país de llegada P.O.:

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado Ordinario sobre la escuela española

- Percepción sistema educativo español P.O.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ordinario sobre el sistema educativo en España.

- Percepción escuela país de origen P.O.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ordinario sobre la escuela del país de origen del alumnado que ha llevado a cabo un proceso migratorio

- Percepción sistema educativo país de origen P.O.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ordinario sobre el sistema educativo predominante en el país donde residía el alumnado que ha realizado un proceso migratorio

- Percepción sobre ATAL del P.O.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ordinario sobre el dispositivo ATAL

- Percepción sobre la Administración Educativa del P.O.

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado Ordinario sobre la Administración Educativa andaluza en su provincia o en general en la CCAA.

- Percepción sobre los I.E. del P.O.

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado Ordinario sobre el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero

- Percepción sobre el alumnado N.E. del P.O.

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado Ordinario sobre el alumnado con nacionalidad española.

- Percepción sobre la familia de alumnado ATAL del P.O.

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado Ordinario sobre la familia de alumnado ATAL

- Percepción sobre la familia del alumnado I.E. del P.O.

Imaginarios sociales que tiene el profesorado ordinario sobre la familia del alumnado I.E.

- Percepción sobre la familia del alumnado N.E. del P.O.

Imaginarios sociales que tiene el Profesorado Ordinario sobre la familia del alumnado con nacionalidad española

5.. ALUMNADO CONSIDERADO INMIGRANTE Y/O EXTRANJERO

- Trayectoria I.E.

Recorrido académico, profesional y personal del alumnado considerado inmigrante y/o extranjero

- Rendimiento académico

Valoraciones del logro por parte del alumnado considerado inmigrante y/o extranjero de los objetivos impuestos por el sistema educativo.

- Expectativas de Futuro

Aquello que el alumnado considerado inmigrante y/o extranjero espera de su futuro

- Escolarización previa

Valoraciones sobre la escolarización del alumnado considerado inmigrante y/o extranjero en el país de origen

- Acompañamiento familiar

Acompañamiento familiar en el país de llegada del alumnado considerado inmigrante o extranjero.

- País de origen del I.E.

País de origen de este alumnado

- Denominación del I.E.

Designaciones utilizadas en la literatura y el material etnográfico para referirse al alumnado considerado inmigrante o extranjero.

- Percepción escuela país de llegada I.E.:

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre la escuela en España

- Percepción sistema educativo español I.E..

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre el sistema educativo español.

- Percepción escuela país de origen del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre la escuela en su país de origen.

- Percepción sistema educativo país de origen I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre el sistema educativo de su país de origen.

- Percepción sobre ATAL del I.E

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre dicho dispositivo educativo

- Percepción sobre la Administración Educativa del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el Alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre la Administración Educativa de la provincia en la que está escolarizado o de la CCAA andaluza en general.

- Percepción sobre los I.E. de los I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre ellos y ellas mismos.

- Percepción sobre el alumnado N.E. del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre el alumnado con nacionalidad española.

- Percepción sobre el alumnado A.A. del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre el alumnado ATAL.

- Percepción sobre el profesorado ATAL.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre el profesorado ATAL.

- Percepción sobre profesorado ordinario del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre el profesorado ordinario.

- Percepción sobre E.D. del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre el equipo directivo.

- Percepción sobre la familia de alumnado ATAL del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre la familia de alumnado ATAL

- Percepción sobre la familia del alumnado I.E.del I.E.

Imaginarios sociales que tiene alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre su familia en relación a la escuela y su proceso educativo.

- Percepción sobre la familia del alumnado N.E. del I.E.

Imaginarios sociales que tiene el alumnado considerado Inmigrante y/o extranjero sobre la familia del alumnado con nacionalidad española.

- Idioma propio del I.E.: dominio lingüístico del I.E.
- Idioma ajeno del I.E.: percepciones en términos lingüísticos tienen diferentes sujetos sobre el alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Religión propia del I.E.: concepciones y percepciones religiosas que tiene el alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre sí mismo.
- Religión ajena del I.E.: concepciones y percepciones religiosas que diferentes sujetos tienen sobre el alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Cultura propia del I.E.: concepciones y percepciones que tiene el alumnado considerado inmigrante o extranjero en términos de cultura sobre sí mismo.
- Cultura ajena del I.E.: concepciones y percepciones que diferentes sujetos tienen sobre el alumnado considerado inmigrante o extranjero en términos de cultura.
- Identidad propia del I.E.: concepciones y percepciones en términos de identidad que el alumnado considerado inmigrante o extranjero tiene sobre sí mismo.
- Identidad ajena del I.E.: concepciones y percepciones que tienen diferentes sujetos en términos de identidad sobre el alumnado considerado inmigrante o extranjero.

6. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

- Cargos: puestos en los que la administración educativa de cada provincia andaluza ha trabajado.
- Percepción escuela en España del A.E:

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre la escuela del país en el cual ellos se encuentran trabajando

- Percepción sistema educativo español A.E..

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre el sistema educativo donde trabajan.

- Percepción escuela país de origen A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre la escuela del país de origen del alumnado que ha emigrado.

- Percepción sistema educativo país de origen A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre el sistema educativo en los países de origen del alumnado que ha llevado a cabo un proceso migratorio.

- Percepción sobre ATAL del A.E

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre este dispositivo educativo

- Percepción sobre la Administración Educativa del A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre su labor.

- Percepción sobre los I.E. del A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre el alumnado considerado Inmigrantes y/o extranjeros

- Percepción sobre el alumnado N.E. del A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre el alumnado con nacionalidad española.

- Percepción sobre la familia de alumnado ATAL del A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre la familia de alumnado ATAL

- Percepción sobre la familia del alumnado I.E. del A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre la familia del alumnado considerado inmigrante o extranjero

- Percepción sobre la familia del alumnado N.E. del A.E.

Imaginarios sociales que tiene la Administración Educativa sobre la familia del alumnado con nacionalidad española

- Percepciones del A.E. sobre el E.D. : imaginarios sociales que tiene la administración educativa sobre la labor de los equipos educativos de una provincia andaluza o de la CCAA en general.
- Percepciones del A.E. sobre el P.O.: imaginarios sociales de la administración educativa sobre el profesorado ordinario.
- Percepciones del A.E. sobre el P.A.: imaginarios sociales de la administración educativa sobre el profesorado del ATAL
- Idioma propia del A.E.: concepciones. y percepciones de la administración educativa en términos lingüísticos sobre sí misma.
- Idioma ajeno del A.E.: concepciones. y percepciones que la administración educativa tiene sobre diferentes sujetos en términos lingüísticos.
- Religión propia del A.E.: concepciones y percepciones religiosas propias del A.E.
- Religión ajena del A.E.: concepciones y percepciones que la administración educativa tiene en término de religión sobre diferentes sujetos.
- Cultura propia del A.E.: concepciones y percepciones propias en términos de cultura del A.E.
- Cultura ajena del A.E.: concepciones y percepciones en términos de cultura que tiene la administración educativa sobre diferentes sujetos.
- Identidad propia del A.E.: concepciones y percepciones propias en términos de identidad del A.E.
- Identidad ajena del A.E.: concepciones y percepciones que en términos de identidad tiene la administración educativa sobre diferentes sujetos.

7. INVESTIGADORES

- Investigadores: Profesionales de la investigación encargados del trabajo etnográfico de campo y la producción de conocimiento sobre las ATAL.

¿Por qué los investigadores no tenemos subcategorías?

Comentado [13]: sería necesario especificar qué sujetos??
lloro

8.FAMILIA

- Expectativas familiares del A.A. sobre el A.A.: Lo que esperan las familias del alumnado ATAL sobre el futuro profesional, personal y académico de sus hijos e hijas.
- Expectativas familiares del A.A.: sobre el N.E.: Lo que esperan las familias del alumnado ATAL sobre el futuro profesional, personal y académico del alumnado con nacionalidad española.
- Expectativas familiares del A.A sobre el I.E.: Lo que esperan las familias del alumnado ATAL sobre el futuro profesional, personal y académico del alumnado considerado como inmigrante o extranjero.
- Trayectoria F del A.A.: recorrido personal, profesional o académico de las familias del alumnado ATAL.
- Trayectoria F del I.E.: recorrido personal, profesional o académico de las familias del alumnado considerado como inmigrante o extranjero.
- Trayectoria F del N.E.: recorrido personal, profesional o académico de las familias del alumnado con nacionalidad extranjera.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre este alumnado.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el N.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el alumnado con nacionalidad española.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el P.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el profesorado ATAL.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el P.O.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el profesorado ordinario.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el E.D.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el equipo directivo.
- Percepción de la familia del A.A. sobre la A.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre la administración educativa.
- Percepción de la familia del A.A. sobre la escuela en España: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el centro educativo en el que escolarizan sus hijos e hijas en España.
- Percepción de la familia del A.A. sobre la escuela en su país de origen: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el centro educativo en el que escolarizan sus hijos e hijas en su país de origen.
- Percepción de la familia del A.A. sobre la escuela del país de origen del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el centro educativo en el que se encontraban escolarizados los I.E. en su país de origen.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el sistema educativo en el país de origen del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el sistema educativo en los que se encontraban escolarizados los I.E.
- Percepción de la familia del A.A sobre el sistema educativo en España: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el sistema educativo en España.

- Percepción de la familia del A.A. sobre el sistema educativo en su país de origen: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el sistema educativo en su país de origen.
- Percepción de la familia del A.A. sobre el sistema educativo en el país de origen del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado ATAL sobre el sistema educativo del I.E. en su país de origen.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre el alumnado ATAL.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el N.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre este alumnado. Percepción de la familia del N.E. sobre el I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre el alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el P.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre el profesorado de las ATAL.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el P.O.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre el profesorado ordinario.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el E.D.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre el equipo directivo de los centros educativos en los que se escolarizan sus hijos.
- Percepción de la familia del N.E. sobre la A.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre la administración educativa de la provincia en la que está el centro educativo en el que escolarizan a sus hijos e hijas o de la CCAA andaluza en general.
- Percepción de la familia del N.E. sobre la escuela en España: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre la escuela en España.
- Percepción de la familia del N.E. sobre la escuela de los países de origen del A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre los centros educativos donde estaba escolarizado el A.A. en su país de origen.
- Percepción de la familia del N.E. sobre la escuela de los países de origen del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre los centros educativos donde estaba escolarizado el alumnado considerado inmigrante o extranjero en su país de origen.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el sistema educativo en España: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre el sistema educativo en España.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el sistema educativo en el país de origen del A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre el sistema educativo del país de origen del alumnado ATAL.
- Percepción de la familia del N.E. sobre el sistema educativo en el país de origen del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad extranjera sobre el sistema educativo del I.E. en su país de origen.
- Percepción de la familia del I.E. sobre el A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre el alumnado ATAL.
- Percepción de la familia del I.E. sobre el I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre este alumnado.

- Percepción de la familia del I.E. sobre el N.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre el alumnado con nacionalidad española.
- Percepción de la familia del I.E. sobre el P.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre el profesorado de las ATAL.
- Percepción de la familia del I.E. sobre el P.O.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre el profesorado ordinario.
- Percepción de la familia del I.E. sobre el E.D.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre el equipo directivo de los centros educativos en los que se escolarizan sus hijos.
- Percepción de la familia del I.E. sobre la A.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre la administración educativa de la provincia en la que está el centro educativo en el que escolarizan a sus hijos e hijas o de la CCAA andaluza en general.
- Percepción de la familia del I.E. sobre la escuela en España.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre la escuela en España.
- Percepción de la familia del I.E. sobre la escuela en su país de origen: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre la escuela en su país de origen.
- Percepción de la familia del I.E. sobre la escuela en el país de origen del A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre la escuela donde estaba escolarizado el A.A. en su país de origen.
- Percepción de la familia del I.E. sobre el sistema educativo de los países de origen del A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre el sistema educativo donde estaba escolarizado el A.A. en su país de origen.
- Percepción de la familia del A.A. sobre la familia del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado del ATAL sobre las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Percepción de la familia del A.A. sobre la familia del N.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado del ATAL sobre la familia del alumnado considerado con nacionalidad española.
- Percepción de la familia del A.A. sobre la familia del A.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado del ATAL sobre las familias del alumnado del ATAL.
- Percepción de la familia del N.E. sobre la familia del A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre la familia del alumnado del ATAL.
- Percepción de la familia del N.E. sobre la familia del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Percepción de la familia del N.E. sobre la familia del N.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado con nacionalidad española sobre la familia del alumnado con nacionalidad española.

- Percepción de la familia del I.E. sobre la familia del N.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre la familia del alumnado con nacionalidad española.
- Percepción de la familia del I.E. sobre la familia del A.A.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre las familias del alumnado del ATAL.
- Percepción de la familia del I.E. sobre la familia del I.E.: Imaginarios sociales de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Idioma de la familia del I.E.: concepciones. y percepciones de la de la familia del alumnado considerado inmigrante o extranjero en términos lingüísticos sobre alumnado (A.A.; I.E.; N.E.) y el profesorado (ATAL u ordinario).
- Idioma de la familia del A.A.: concepciones. y percepciones de la de la familia del alumnado del ATAL en términos lingüísticos sobre alumnado (A.A.; I.E.; N.E.) y el profesorado (ATAL u ordinario).
- Idioma de la familia del N.E.: concepciones. y percepciones de la de la familia del alumnado con nacionalidad española en términos lingüísticos sobre alumnado (A.A.; I.E.; N.E.) y el profesorado (ATAL u ordinario).
- Religión de las familias del N.E.: concepciones y percepciones religiosas del de las familias del alumnado con nacionalidad española.
- Religión de las familias del A.A.: concepciones y percepciones religiosas del de las familias del alumnado del ATAL.
- Cultura ajena de las familias del N.E.: concepciones y percepciones en términos de cultura que diferentes sujetos tienen sobre las familias del alumnado con nacionalidad española.
- Cultura propia de las familias del I.E.: concepciones y percepciones en términos de cultura de las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero sobre sí mismas.
- Cultura ajena de las familias del I.E.: concepciones y percepciones en términos de cultura que diferentes sujetos tienen sobre las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Cultura de las familias del A.A.: concepciones y percepciones propias y ajenas en términos de cultura de las familias del alumnado ATAL.
- Identidad de las familias del I.E.: concepciones y percepciones propias y ajenas en términos de identidad sobre las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Identidad de las familias del A.A.: concepciones y percepciones propias y ajenas en términos de identidad sobre las familias del alumnado del ATAL.

9. ALUMNADO CON NACIONALIDAD ESPAÑOLA.

- Trayectoria del N.E.: recorrido personal, académico o profesional del alumnado con nacionalidad española
- Denominaciones del N.E.: designaciones utilizadas en la literatura y el material etnográfico para referirse al alumnado con nacionalidad española.

- Percepción del N.E. sobre el A.A.: Imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre el alumnado ATAL.
- Percepción del N.E. sobre el I.E.: Imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre el alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Percepción del N.E. sobre el N.E.: Imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre el alumnado con nacionalidad extranjera.
- Percepción del N.E. sobre el P.O.: Imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre el profesorado ordinario.
- Percepción del N.E. sobre el P.A.: Imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre el profesorado ATAL.
- Percepción del N.E. sobre el E.D.: Imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre el Equipo directivo.
- Percepción del N.E. sobre el A.E.: Imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre la administración educativa.
- Percepciones del N.E. sobre las familias del A.A.: imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre las familias del alumnado ATAL.
- Percepciones del N.E. sobre las familias del I.E.: imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- Percepciones del N.E. sobre las familias del N.E.: imaginarios sociales del alumnado con nacionalidad extranjera sobre sus familias.
- Idioma propio del N.E.: concepciones. y percepciones del alumnado con nacionalidad española en términos lingüísticos sobre sí mismo.
- Idioma ajeno del N.E.: concepciones. y percepciones que diferentes sujetos hacen sobre alumnado con nacionalidad española en términos lingüísticos.
- Cultura ajena del N.E.: concepciones y percepciones en términos de cultura que diferentes sujetos tienen sobre el alumnado con nacionalidad española tiene.
- Identidad propia del N.E.: concepciones y percepciones en términos de identidad que el alumnado con nacionalidad española tiene sobre sí mismo.

RELACIONES

1. SUJETOS- SUJETOS

- P.O Vs P.A: Relaciones entre el profesorado ordinario y el profesorado ATAL.
- P.A Vs E.D.: relaciones entre el profesorado de las ATAL y los equipos directivos de los centros educativos en los que llevan a cabo su labor docente.
- P.A. Vs P.A.: Relaciones entre el profesorado de las ATAL
- P.A. Vs Investigadores: Relaciones entre el profesorado ATAL y los miembros de la investigación académica.
- A.A. Vs A.A.: Relaciones entre el alumnado ATAL
- P.A. Vs I.E.: relaciones entre el profesorado ATAL y el alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- P.A. Vs N.E.: Relaciones entre el profesorado de las ATAL y el alumnado con nacionalidad española
- P.A Vs Familia A.A: Relaciones entre el profesorado ATAL y las familias del alumnado de este aula.

- P.A Vs Familia I.E.: Relaciones entre el profesorado ATAL y las familias del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- P.A Vs Familia N.E: Relaciones entre el profesorado ATAL y las familias del alumnado con nacionalidad española.
- P.A. Vs A.E.: Relaciones entre el profesorado ATAL de un centro educativo con la administración educativa de la provincia.
- P.O Vs P.A.: Relaciones entre el profesorado ordinario de un centro educativo con el profesorado encargado de la docencia en el ATAL del centro.
- P.O Vs E.D: relaciones entre el profesorado ordinario y los equipos directivos de los centros educativos con ATAL.
- P.O Vs P.O: Relaciones entre el profesorado ordinario de los centros educativos con ATAL.
- P.O Vs I: Relaciones del profesorado ordinario con los miembros de la investigación académica.
- P.O Vs A.A.: Relaciones del profesorado ordinario con el alumnado del ATAL.
- P.O Vs I.E.: relaciones entre el profesorado ordinario con el alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- P.O Vs N.E.: Relaciones entre el profesorado ordinario y el alumnado con nacionalidad española.
- P.O Vs Familia N.E.: Relaciones entre el profesorado ordinario y las familias de alumnado con nacionalidad española.
- P.O Vs Familia A.A.: Relaciones entre el profesorado ordinario y las familias de alumnado con en el ATAL.
- P.O Vs Familia I.E.: Relaciones entre el profesorado ordinario y las familias de alumnado considerado inmigrante o extranjero.
- P.O Vs A.E.: Relaciones entre el profesorado ordinario de los centros educativos y la administración educativa de una provincia andaluza.
- E.D Vs P.A.: Relaciones entre el equipo directivo de un centro educativo con el profesorado ATAL que lleva a cabo su labor docente en este centro.
- E.D. Vs E.D.: relaciones entre el equipo directivo de diferentes centros educativos.
- E.D. Vs P.O: Relaciones entre el equipo directivo y el profesorado ordinario de los centros educativos con ATAL.
- E.D. Vs I: Relaciones entre el equipo de los centros educativos y los miembros de la investigación que llevan a cabo trabajo de campo en los mismos.
- E.D. Vs A.A.: Relaciones entre el equipo directivo y el alumnado ATAL
- E.D. Vs I.E.: relaciones entre el equipo directivo y el alumnado considerado inmigrante o extranjero
- E.D. Vs N.E.: Relaciones entre el equipo directivo y el alumnado con nacionalidad española.
- E.D Vs Familia A.A.: Relaciones entre el el equipo directivo de los centros educativos con ATAL y las familias del alumnado ATAL.
- E.D Vs Familia I.E.: Relaciones entre el el equipo directivo de los centros educativos con ATAL y las familias del alumnado inmigrante o extranjero.
- E.D Vs Familia N.E.: Relaciones entre el el equipo directivo de los centros educativos con ATAL y las familias del alumnado con nacionalidad española.

- E.D Vs A.E.: Relaciones entre el equipo directivo de cada centro educativo en el que hay ATAL y la administración educativa de cada provincia.

2. SUJETOS- CONTEXTOS

- P.A. Vs contextos locales: Relaciones entre el profesorado de las ATAL y los contextos locales en los que están los centros educativos en los que lleva a cabo su labor como docente.
- P.A. Vs Colegio: Relaciones entre el profesorado de ATAL y los centros educativos en los que ejerce su labor docente.
- P.O. Vs contextos locales: Relaciones entre el profesorado ordinario y los contextos locales en el que se encuentra en centro educativo en el que desarrolla su labor docente.
- P.O Vs Colegio: Relaciones entre el profesorado ordinario con el colegio en el que llevan a cabo su labor docente.
- A.E. Vs contextos locales: Relaciones de la Administración Educativa con los contextos locales de los centros educativos con ATAL.
- A. E. Vs Colegio: Relaciones entre la Administración Educativa y los colegios con el programa ATAL.
- A.A. Vs contextos locales de destino: Relaciones entre el alumnado del ATAL y los contextos locales con los que se relaciona en España.
- I.E. Vs contextos locales de destino: Relaciones entre el alumnado considerado inmigrante o extranjero y los contextos locales con los que se relaciona en España.
- N.E. Vs contextos locales de destino: Relaciones entre el alumnado con nacionalidad española y los contextos locales con los que se relaciona.
- A.A. Vs contextos locales de origen: Relaciones entre el alumnado ATAL y los contextos locales con los que se relacionaba en su país de origen.
- I.E. Vs contextos locales de origen: Relaciones entre el alumnado considerado inmigrante o extranjero y los contextos locales con los que se relacionaba en su país de origen.
- Familias A.A. Vs contextos locales de destino: Relaciones entre la familia del alumnado ATAL y los contextos locales con los que se relacionan en España.
- Familias I.E. Vs contextos locales de destino: Relaciones entre la familia del alumnado considerado inmigrante o extranjero y los contextos locales con los que se relacionan en España.
- Familias A.A. Vs contextos locales de origen: Relaciones entre la familia del alumnado ATAL y los contextos locales con los que se relacionaban en su país de origen.
- Familias I.E. Vs contextos locales de origen: Relaciones entre la familia del alumnado considerado inmigrante o extranjero y los contextos locales con los que se relacionaban en su país de origen.

3. CONTEXTOS - CONTEXTOS

Comentado [u14]: NADA?

TIEMPO

1. SUJETOS

- Tiempo puesto P.A.: Tiempo que el profesorado ATAL lleva ejerciendo como docente en el puesto.

- Tiempo centro P.A.: Tiempo de atención educativa del profesorado ATAL en cada centro educativo en el que da clase.
- Horario ATAL: Responsabilidades y sujetos en la elaboración y programación de los horarios del ATAL en un centro educativo. Además cómo se configura el horario del ATAL de un centro educativo y los grupos de escolares con los que trabaja en este aula, ya sea un ATAL específica o cuando se trabaje en el aula ordinaria.
- Tiempo en el puesto E.D.: Tiempo en el desarrollo de actividades en el Equipo Directivo de un profesional educativo a lo largo de su carrera profesional.
- Tiempo en el centro E.D.: Tiempo en el desarrollo de actividades en el Equipo Directivo de un profesional educativo en un mismo centro docente.
- Tiempo en el centro P.O.: Tiempo que el profesorado Ordinario trabaja en un centro educativo
- Duración en el puesto del P.O.: Tiempo el que el P.O. lleva en su puesto de trabajo.
- Tiempo familia en España del A.A.: Tiempo que las familias con hijos e hijas alumnado en el ATAL llevan residiendo en España.
- Tiempo familia en España del I.E.: Tiempo que las familias con hijos e hijas alumnado considerado inmigrante o extranjero llevan residiendo en España.
- Tiempo escolarización A.A.: Tiempo de escolarización en el sistema educativo español del alumnado inserto en el programa educativo ATAL.
- Tiempo escolarización I.E.: Tiempo de escolarización en el sistema educativo español del alumnado considerado inmigrante o extranjero.
-
- Tiempo escolarización N.E.: Tiempo de escolarización en el sistema educativo español del alumnado de nacionalidad española.
- Tiempo con el programa ATAL en la escuela: años que una escuela lleva con el programa ATAL
- Tiempo en el ATAL del A.A.: Tiempo (diario, semanal o mensual) que el alumnado del ATAL está en el aula específica.
- Escolarización previa A.A.: Tiempo de escolarización previa a su entrada al sistema educativo español del Alumnado ATAL.
- Escolarización previa I.E.: Tiempo de escolarización previa a su entrada al sistema educativo español del alumnado inmigrante o extranjero.

2. CONTEXTOS

- Horario Alumnado ATAL en ATAL: Horarios en los que el alumnado del ATAL está en el aula específica.
- Horario Alumnado ATAL en Aula Ordinaria: Horarios en los que el alumnado del ATAL específica está en su aula de referencia.
- Horario del P.A. en el aula ordinaria: Horarios en los que el P.A. desarrolla alguna actividad educativa en el aula ordinaria de los centros educativos en los que trabaja.
- Horario P.A. en ATAL: Horario del Profesorado en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística específica.
- Duración A.A. en el programa ATAL: Tiempo de estancia de un mismo alumno o alumna del ATAL en este **programa**.

Comentado [15]: DUDA: Tiempo que ha estado alguien en la escuela en España? Lo hemos puesto en sujetos pero no sería en contextos porque es en la escuela de aquí

Comentado [16]: No sé, en puede estar en los dos, a ver que nos dicen al ponerlo en común

Comentado [17]: dejamos el comentario abierto para tenerlo en cuenta

ANEXO 3. TRABAJO DE CAMPO

- 3.1 Consejos Europeos en los que se han tratado cuestiones relacionadas con la inmigración (2009-2017)
- 3.2 Temáticas de los consejos europeos (2009-2017)
- 3.3 Cambios legislativos recientes: inmigración legal, integración, inmigración irregular
 - 3.3.1 Inmigración legal
 - 3.3.2 Integración
 - 3.3.3 Inmigración irregular

3.1. Consejos Europeos en los que se han tratado cuestiones relacionadas con la inmigración (2009-2017)

17 de junio de 2010	Bruselas	Celebra los progresos logrados en la aplicación del Pacto Europeo sobre Inmigración y asilo. Integración de los inmigrantes en situación irregular, destacando su participación en el mercado laboral.
16 de septiembre de 2010	Bruselas	Importancia relaciones exteriores: A partir del Tratado de Lisboa, y en consonancia con la Estrategia Europea de Seguridad, la Unión Europea y sus Estados miembros actuarán de forma más estratégica para lograr que el verdadero peso de Europa se haga sentir a escala internacional.
28 y 29 de octubre de 2010	Bruselas	Cumbres con Terceros países
16 y 17 de diciembre de 2010	Bruselas	Puesta en marcha del Servicio Europeo de Acción Exterior
4 de febrero de 2011	Bruselas	El Consejo Europeo subraya que los acontecimientos que están ocurriendo en la zona del Mediterráneo urgen más todavía a respetar anteriores acuerdos de paz y lograr rápidos progresos en el proceso de paz en Oriente Próximo
11 de marzo de 2011 (Extraordinario)	Bruselas	Respecto a Libia, sigue siendo prioritario velar por la evacuación segura <ul style="list-style-type: none"> - de los ciudadanos de la UE y de otros nacionales que deseen huir de los combates - se comprometen a mantener su respaldo a la población de Libia y a las personas que crucen sus fronteras - operación Hermes 2011 de Frontex, seguirá haciendo un estrecho seguimiento de la repercusión de los acontecimientos en los movimientos migratorios - Se insta a los Estados miembros que faciliten recursos a Frontex - Es preciso propiciar un enfoque integral de la

		<p>política de migración, compatible con el Enfoque Global de la UE</p> <ul style="list-style-type: none"> - hace un llamamiento a la reactivación del proceso de paz de Oriente Próximo
23 y 24 de junio de 2011	Bruselas	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar la orientación y la cooperación política en el espacio Schengen - Sistema de control y evaluación de Schengen - coordinación e intervención de FRONTEX - Cláusula de salvaguardia, para autorizar el restablecimiento excepcional de los controles fronterizos internos. Ello no afectaría los derechos de las personas a las que los Tratados otorgan la libertad de circulación. - Se seguirá mejorando el Sistema Europeo de Vigilancia de Fronteras con carácter prioritario - fronteras inteligentes - reitera la necesidad de una solidaridad auténtica y práctica con los Estados miembros más afectados por los flujos migratorios - se pondrán en marcha asociaciones con los países de la Vecindad Meridional y Oriental dentro de la Política Europea de Vecindad
23 de octubre de 2011	Bruselas	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia gestión de los visados - apoyar la transformación democrática de sus países vecinos meridionales a través de su Política Europea de Vecindad - La creación del Consejo Nacional Sirio constituye un avance positivo - Cumbre asociación Oriental
9 de Diciembre de 2011	Bruselas	Adhesión de Bulgaria y Rumania al espacio Schengen

1 y 2 de Marzo de 2012	Bruselas	Política Exterior: Mantiene su empeño en desarrollar con los países de la Vecindad Meridional asociaciones basadas en la diferenciación, la responsabilidad mutua y la adhesión a valores universales, como la protección de las minorías religiosas (incluidos los cristianos).
28 y 29 de Junio de 2012	Bruselas	<ul style="list-style-type: none"> - Ha reiterado su compromiso a favor de completar el Sistema Europeo Común de Asilo antes de finales de 2012 - Ha destacado la importancia de la solidaridad y la cooperación en la gestión de las fronteras exteriores, el asilo y la lucha contra la inmigración ilegal - Derechos humanos y democracia: el Consejo Europeo ha acogido con satisfacción la adopción por el Consejo del Marco Estratégico de la UE para los Derechos Humanos y la Democracia.
18 y 19 de octubre de 2012	Bruselas	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar el empleo y la inclusión social: Ha de facilitarse la movilidad de la mano de obra en toda la UE
27 y 28 de junio de 2013	Bruselas	Programa Eures y Erasmus+
24 y 25 de octubre de 2013	Bruselas	Asociación Oriental Flujos Migratorios: <ul style="list-style-type: none"> - cooperación con países de origen y tránsito - cooperación con ONGs - reforzar la lucha contra la trata de seres humanos y las redes de inmigración clandestino - Grupo Especial para el Mediterráneo: - El Consejo Europeo volverá a examinar las cuestiones del asilo y la inmigración
19 y 20 de diciembre de 2013	Bruselas	Flujos migratorios: <ul style="list-style-type: none"> - refuerzo de las operaciones de vigilancia de fronteras de FRONTEX y las actuaciones para luchar

		<p>contra las redes de inmigración clandestina y la trata de seres humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - solidaridad adecuada con todos los Estados miembros sometidos a una alta presión migratoria
20 y 21 de marzo de 2014	Bruselas	<p>Relaciones exteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Consejo Europeo cree firmemente que, en la Europa del siglo XXI, está fuera de lugar el uso de la fuerza y la coerción para cambiar las fronteras. - Relaciones UE- África: desarrollo, comercio, inmigración irregular, tráfico de personas.
26 y 27 de junio de 2014	Bruselas	<p>Libertad, seguridad y justicia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de medidas coherentes de política relativa al asilo, la inmigración, las fronteras y la cooperación policial y judicial. - Necesidad de política de migración, asilo y fronteras eficiente y bien gestionada. - Búsqueda de los beneficios de la migración legal y ofrezca protección a quienes la necesitan, combatiendo al mismo tiempo con resolución la migración irregular y gestionando de modo eficiente las fronteras exteriores de la UE - Apoyo a los Estados para que lleven a cabo políticas de integración - Búsqueda de protección internacional que requiere una firme política europea de asilo basada en la solidaridad y la responsabilidad. - Abordar las causas profundas de los flujos de migración irregular es una parte esencial de la política de migración de la UE

		<ul style="list-style-type: none"> - Importancia espacio Schenguen y control de fronteras exteriores a la UE
19 y 20 de marzo de 2015	Bruselas	<ul style="list-style-type: none"> - Cumbre de la Asociación Oriental de Riga: Deben dedicarse especiales esfuerzos a hacer avanzar la cooperación en materia de consolidación del Estado, movilidad y contactos interpersonales, oportunidades de mercado e interconexiones. - Debe intensificarse la aplicación de las medidas acordadas por el Consejo en octubre de 2014 para gestionar mejor los flujos migratorios.
25 y 26 de junio de 2015	Bruselas	<p>Migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - operación EUNAVFOR MED - Gestión de las fronteras por el crecimiento de los inmigrantes ilegales. - Retorno, readmisión y reintegración - Cooperación con los países de origen y de tránsito - Cooperación global para reducir los incentivos que favorecen la inmigración ilegal - La UE también intensificará su cooperación con Turquía y los países pertinentes de Oriente Próximo <p>Seguridad y Defensa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una política común de seguridad y defensa más eficaz
15 de octubre de 2015	Bruselas	<p>Migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar con terceros países para detener los flujos (una serie de orientaciones) - El Consejo Europeo ha abordado la evolución de la situación política y militar en Siria, incluidas sus repercusiones para la migración

18 y 19 de diciembre de 2015	Bruselas	<p>Migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia de controlar las fronteras exteriores, una serie de medidas. <p>Lucha antiterrorista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - incrementar las aportaciones de los Estados miembros a las bases de datos de Europol y permitir el acceso de Europol y Frontex a las bases de datos pertinentes
18 y 19 de febrero de 2016	Bruselas	<p>Migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contener la afluencia de llegadas, proteger nuestras fronteras exteriores, reducir la migración ilegal y salvaguardar la integridad del espacio Schengen - Cooperación U.E con OTAN Y Frontex - Plan de acción UE-Turquía sigue siendo una prioridad a fin de detener los flujos migratorios y luchar contra las redes de tratantes y traficantes de personas - aplicación y el seguimiento operativo de la Cumbre de La Valeta - Es importante restablecer, de manera concertada, el funcionamiento normal del espacio Schengen, con un apoyo pleno a los Estados miembros que se enfrentan a situaciones difíciles. <p>Relaciones Exteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La estabilización de Libia sigue siendo una prioridad capital para la seguridad regional y europea, así como para gestionar los flujos migratorios en el Mediterráneo central
17 y 18 de marzo de 2016	Bruselas	<p>Migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguirá dándose prioridad a recobrar el

		<p>control de nuestras fronteras exteriores</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Consejo Europeo toma nota de la Comunicación de la Comisión «Nuevas medidas operativas de la cooperación UE-Turquía en el ámbito de la migración - llamamiento a reforzar la cooperación con los países de los Balcanes Occidentales - La UE permanece dispuesta a apoyar al gobierno de concertación nacional, como único gobierno legítimo de Libia, e incluso, a petición del mismo, a restaurar la estabilidad, luchar contra el terrorismo y gestionar la migración en el Mediterráneo central - se impulsarán los trabajos sobre la futura arquitectura de la política de migración de la UE, incluido el Reglamento de Dublín
28 de junio de 2016	Bruselas	<p>Migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La UE y sus Estados miembros seguirán abordando las causas profundas de la migración irregular, en estrecha cooperación y con ánimo de asunción común con los países de origen. - el Consejo Europeo reitera que la migración es un reto mundial que requiere una respuesta firme de la comunidad internacional <p>Relaciones Exteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - luchar contra el terrorismo y gestionar la migración en el Mediterráneo central
20 y 21 de octubre de 2016	Bruselas	<p>Migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proteger las fronteras exteriores. La entrada en vigor (6/10) del Reglamento sobre la Guardia Europea de Fronteras y Costas.

		<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar los flujos migratorios. Prevenir la migración ilegal en la ruta del Mediterráneo Central. Mantener y reforzar el control de la ruta del Mediterráneo Oriental. - Seguir trabajando en la reforma del Sistema Europeo Común de Asilo <p>Relaciones Exteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se desarrollarán los diálogos sobre migración, movilidad y seguridad con vistas a fomentar los contactos interpersonales y empresariales y favorecer el entendimiento mutuo - esfuerzos conjuntos para prevenir la inmigración ilegal, en consonancia con el Enfoque Global de la Migración de la UE
<p>15 y 16 de diciembre de 2016</p>	<p>Bruselas</p>	<p>Migración</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instauración Marcos de Asociación: medida para hacer frente a la inmigración irregular. En especial Mediterráneo. - Está resuelto a aplicar la Declaración UE-Turquía. Insta a todos los Estados Miembros que garanticen la aplicación del Plan de Acción - Reforzar el apoyo a la guardia costera de Libia, en particular a través de la operación EUNAVFOR MED SOPHIA. - La importancia de poner recursos adecuados a disposición de la Oficina Europea de Apoyo al Asilo y de la Guardia Europea de Fronteras y Costas <p>Seguridad Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Consejo Europeo celebra el acuerdo sobre el Código de fronteras Schengen revisado que insta a controles sistemáticos de todos

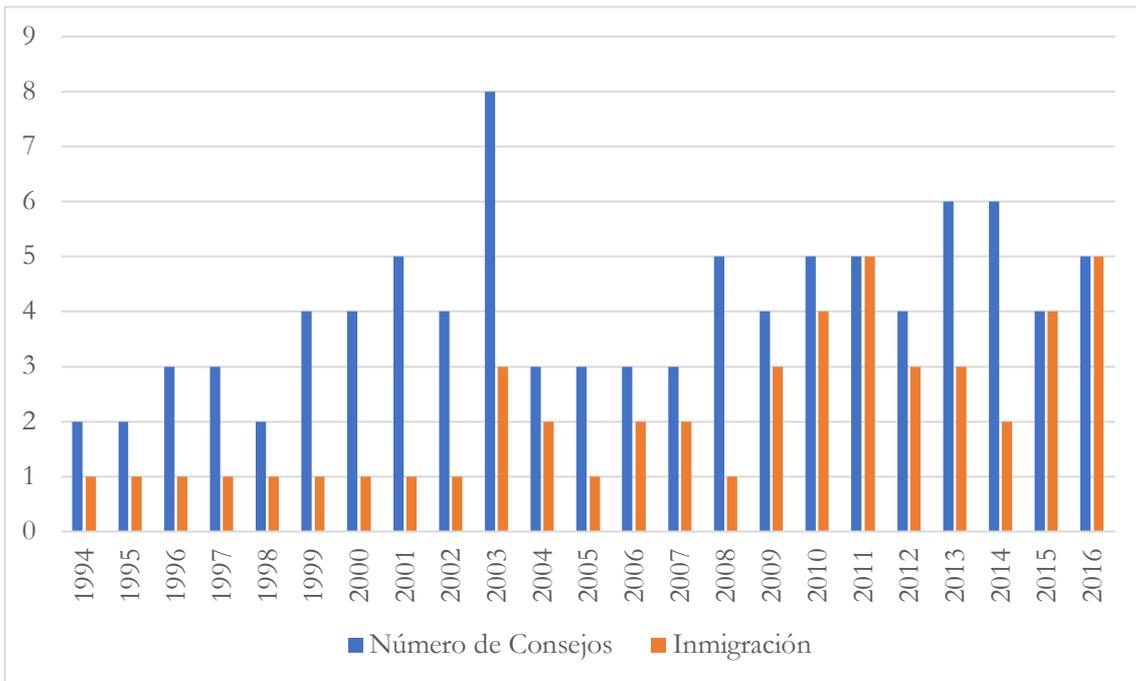
		los viajeros que cruzan fronteras exteriores de la UE y pide su rápida aplicación por los Estados miembros
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

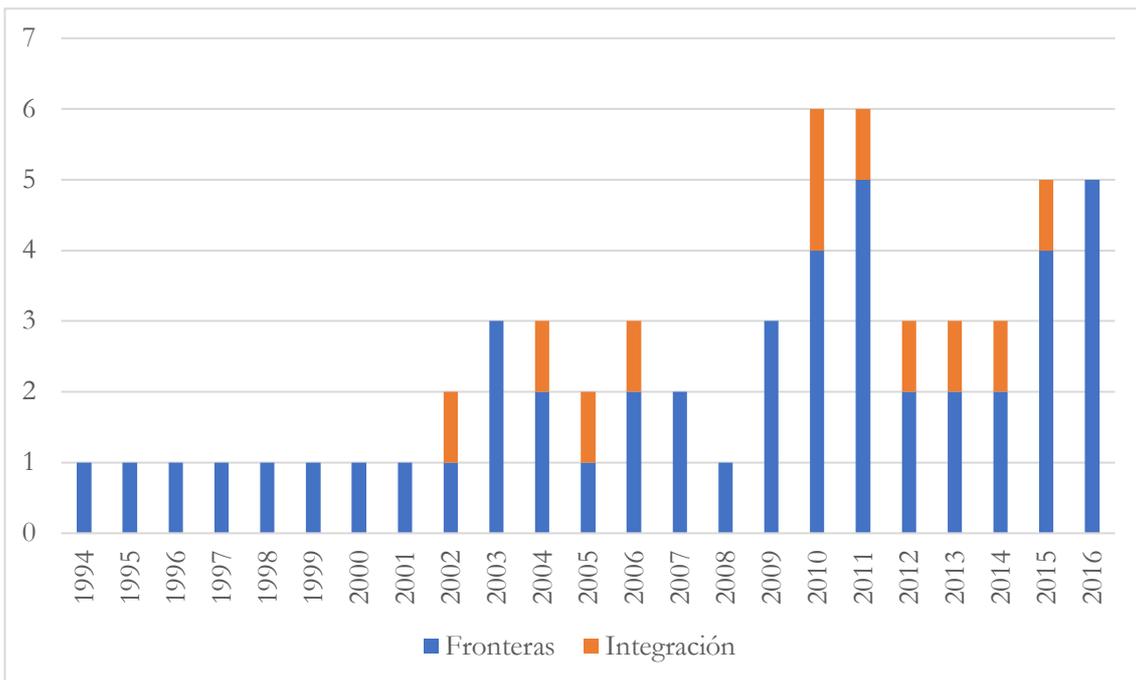
3.2. Temáticas de los consejos europeos (2009-2017)

Años	Número de Consejos	Inmigración	Fronteras	Integración
1994	2	1	1	0
1995	2	1	1	0
1996	3	1	1	0
1997	3	1	1	0
1998	2	1	1	0
1999	4	1	1	0
2000	4	1	1	0
2001	5	1	1	0
2002	4	1	1	1
2003	8	3	3	0
2004	3	2	2	1
2005	3	1	1	1
2006	3	2	2	1
2007	3	2	2	0
2008	5	1	1	0
2009	4	3	3	0
2010	5	4	4	2
2011	5	5	5	1
2012	4	3	2	1
2013	6	3	2	1
2014	6	2	2	1
2015	4	4	4	1
2016	5	5	5	0

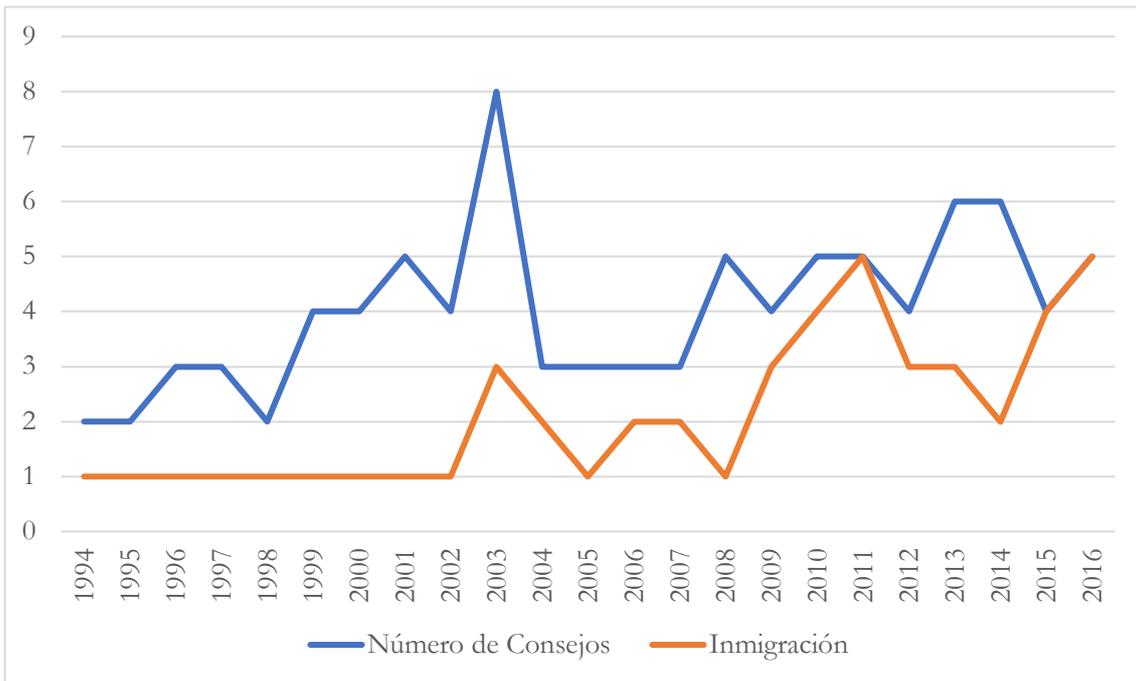
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

3.3. Cambios legislativos recientes: inmigración legal, integración, inmigración irregular

3.2.1. Inmigración legal

Directiva 2009/50/CE	“junio de 2016, la Comisión propuso una revisión del sistema, incluidos criterios de admisión menos estrictos, un techo salarial más bajo, menor duración mínima del contrato de trabajo requerido, mejores disposiciones en materia de reagrupación familiar y abolición de regímenes nacionales paralelos. Tras las peticiones de la Comisión formuladas en el Nuevo Pacto, en las que se reconocía el deseo de los Estados miembros de conservar sus regímenes nacionales para atraer a personas altamente cualificadas, el Parlamento y el Consejo han retomado los trabajos relativos a esta revisión (el informe original de la Comisión LIBE se adoptó el 15 de junio de 2017), con un nuevo ponente para el expediente tras el Brexit”
Directiva 2011/98/UE	“ informe de ejecución , adoptado en marzo de 2019, concluyó que los nacionales de terceros países que carecen de información sobre sus derechos obstaculizan el objetivo de la Directiva de promover su integración y la no discriminación hacia ellos. En su Nuevo Pacto, la Comisión propone que se revise la Directiva de aquí a finales de 2021 con el fin de simplificar y aclarar su alcance, incluidas las condiciones de admisión y residencia de los trabajadores de baja y media cualificación”
Directiva 2014/36/UE	“En julio de 2020, la Comisión publicó las directrices relativas a los trabajadores de temporada en la UE en el contexto de la pandemia de COVID-19 , en las que también anunció el primer informe de ejecución para 2021”
Directiva 2014/66/UE	“Con esta Directiva se facilita que las empresas y las multinacionales puedan destinar temporalmente a directivos, especialistas y trabajadores en formación a las sucursales y filiales ubicadas en la

	Unión. El primer informe de ejecución debía haberse presentado en noviembre de 2019 a más tardar”
Directiva 2016/801/UE	El 11 de mayo de 2016 se adoptó la Directiva (UE) 2016/801 relativa a los requisitos de entrada y residencia de los nacionales de países terceros con fines de investigación, estudios, prácticas, voluntariado, programas de intercambio de alumnos o proyectos educativos y colocación au pair, cuya fecha de transposición se fijó para el 23 de mayo de 2018. Sustituye a los instrumentos anteriores relativos a estudiantes e investigadores, cuyo alcance amplía, al tiempo que simplifica su aplicación.
Directiva 2003/109/CE	El informe de ejecución de marzo de 2019 señalaba que, en lugar de promover activamente el estatuto europeo de residencia de larga duración, los Estados miembros expiden principalmente permisos nacionales de residencia de larga duración; y solo unos pocos nacionales de terceros países ejercen su derecho a desplazarse a otros Estados miembros. La Comisión prevé una revisión de la Directiva con el fin de reforzar el derecho de los residentes de larga duración a desplazarse a otros Estados miembros y trabajar en ellos.

Fuente: elaboración propia

3.2.2. Integración:

Directiva 2003/86CE	“Dado que el informe de aplicación de 2008 llegó a la conclusión de que la Directiva no estaba siendo ni correcta ni plenamente aplicada en los Estados miembros, la Comisión publicó en abril de 2014 una comunicación para orientar a los Estados miembros acerca del modo en que debían aplicarla. El control de adecuación de la migración legal de la Comisión abarca también la Directiva sobre la reagrupación familiar”
Agenda Europea para la Integración de Nacionales de Terceros países	Donde se fomenta la integración a partir de la participación, dándole un gran peso al país de origen

La Comisión presentó un plan de acción sobre integración e inclusión para 2021-2027	“se establecen un marco político y medidas prácticas para ayudar a los Estados miembros a integrar e incluir a los 34 millones de nacionales de terceros países que residen legalmente en la UE en los ámbitos de la educación, el empleo, la asistencia sanitaria y la viven.
Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI) y el Fondo Social Europeo (FSE)	instrumentos de financiación especializados para apoyar las políticas nacionales de integración. a partir de 2021, en el nuevo marco financiero plurianual (MFP), estos instrumentos de financiación se encuadrarán en el FAMI y el FSE+.

Fuente: Elaboración propia

3.3.3. Inmigración irregular:

Directiva 2002/90/CE	Establece una definición común del delito de ayuda a la entrada, a la circulación y a la estancia irregulares,
Decisión marco 2002/946/JAI	Impone sanciones penales a las conductas mencionadas anteriormente
Directiva 2011/36/UE	Prevención y lucha contra la trata
Directiva 2004/81/CE	prevé la expedición de un permiso de residencia a víctimas de la trata o del tráfico ilícito de seres humanos que cooperen con las autoridades competentes
Plan de Acción de la UE contra el tráfico ilícito de migrantes (2015- 2020)	constató que, en ese momento, no había pruebas suficientes de persecución real y repetida de personas u organizaciones de ayuda humanitaria y concluyó que el marco jurídico de la Unión que afronta el tráfico ilícito de migrantes sigue siendo necesario en el contexto actual.
Directiva de retorno (2008/115/CE)	“contempla normas y procedimientos comunes de la Unión para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular. El primer informe sobre su aplicación se adoptó en marzo de 2014”
Plan de Acción de la UE en materia de retorno (2015)	Pretende favorecer el retorno voluntario, promoviendo planes de reintegración. En septiembre de 2017 se publicó manual de retorno
Reglamento UE 2016/1953	El Parlamento y el Consejo adoptaron establecimiento de un documento de viaje europeo para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular “En septiembre de 2018, la Comisión

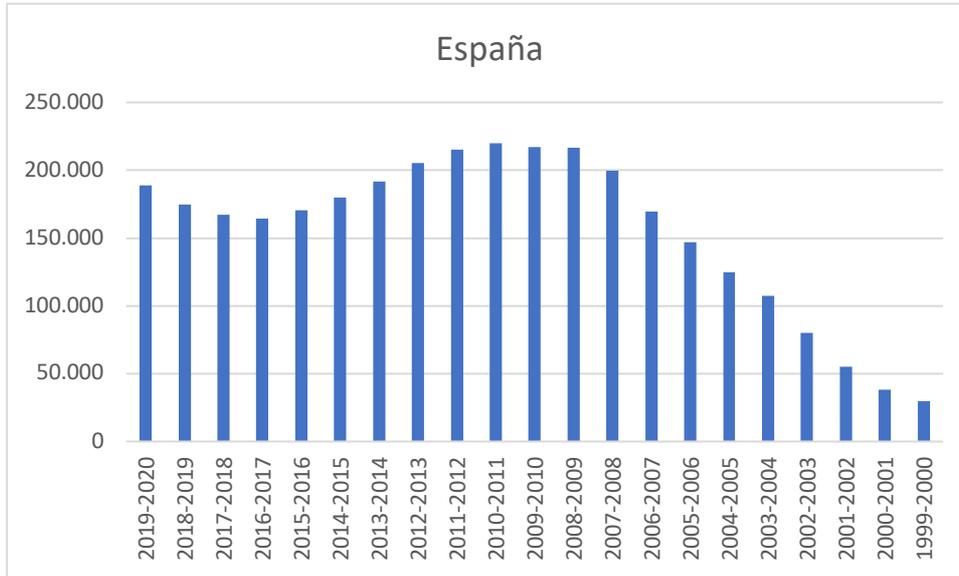
	propuso una revisión específica de la Directiva relativa al retorno para acelerar los procedimientos, que incluía un nuevo procedimiento fronterizo para los solicitantes de asilo, procedimientos y normas más claros para impedir los abusos, la creación de programas de retorno voluntario eficientes en los Estados miembros y normas más claras sobre la detención”
Directiva 2009/52/CE	“especifica las sanciones y medidas aplicables en los Estados miembros a los empleadores de nacionales de terceros países en situación irregular. El primer informe sobre su aplicación se presentó el 22 de mayo de 2014. En el Nuevo Pacto, la Comisión anunció su intención de empezar a evaluar cómo reforzar la eficacia de la Directiva sobre sanciones a los empleadores, a partir de 2020”
Directiva 2001/40	“Desde 2001, los Estados miembros han reconocido mutuamente sus respectivas decisiones de expulsión por lo que la decisión de un Estado miembro de expulsar a un nacional de un tercer país presente en otro Estado miembro es respetada y ejecutada”

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 4. GRÁFICAS Y TABLAS

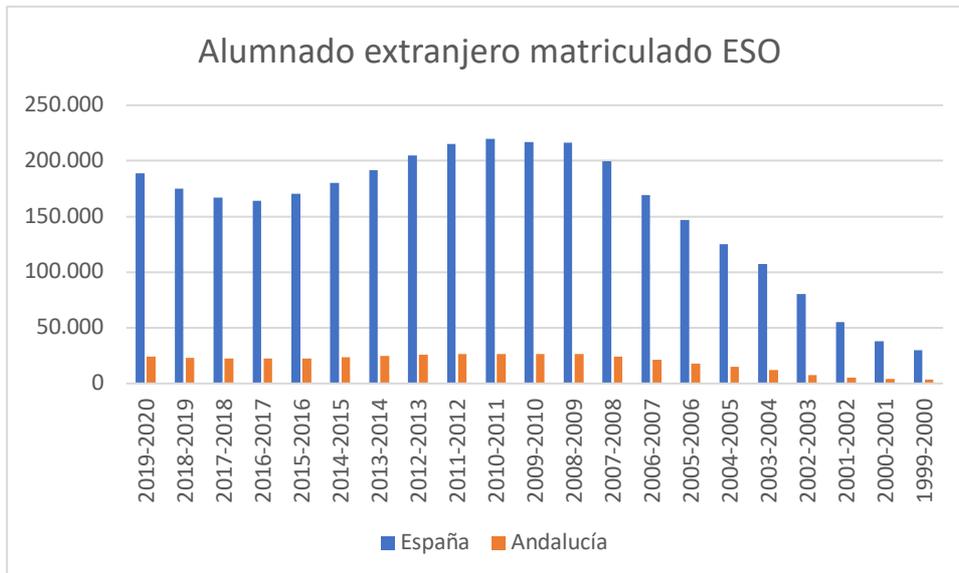
- 4.1 Alumnado extranjero matriculado en la ESO en España
- 4.2 Alumnado extranjero matriculado en la ESO en España y Andalucía
- 4.3 Alumnado extranjero matriculado en la ESO: en Andalucía, Granada y Córdoba
- 4.4 Alumnados escolarizados en el centro X de Granada en el curso 2014/2015
- 4.5 Alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en el centro X de Granada en el curso 2014/2015

4.1. Alumnado extranjero matriculado en la ESO en España



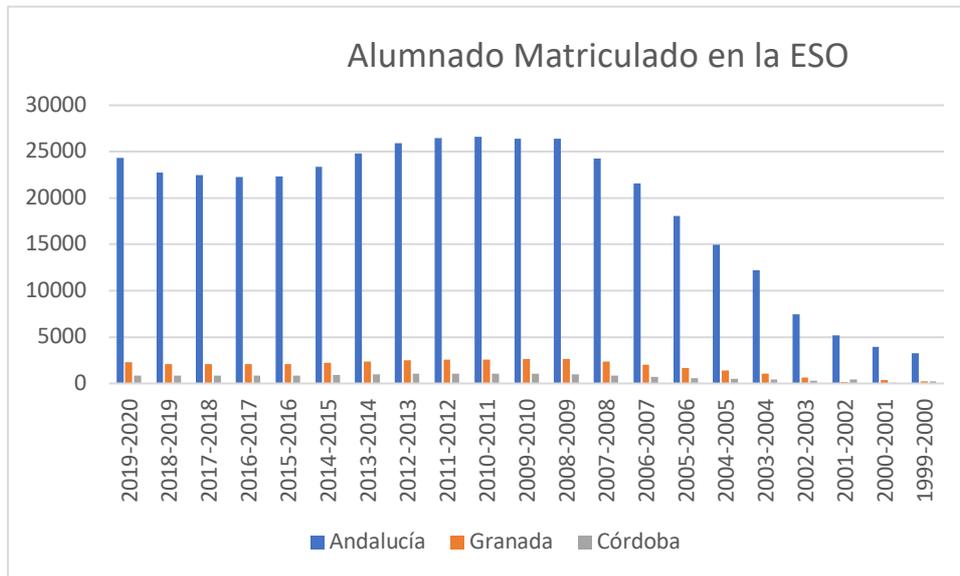
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

4.2. Alumnado extranjero matriculado en la ESO en España y Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

4.3. Alumnado extranjero matriculado en la ESO: en Andalucía, Granada y Córdoba



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

4.4. Alumnos escolarizados en el centro X de Granada en el curso 2014/2015

Grupo	Curso	Varones	Mujeres
1	2º de E.S.O.	12	2
2	1º de E.S.O.	5	3
3	3º de E.S.O.	3	5
4	4º de E.S.O.	2	4
5	2º de P.C.P.I. (Auxiliar de Instalaciones Electrotécnicas y de Comunicaciones)	8	1
6	F.B.O. 13 Años (Educación especial unidad específica)		
6	F.B.O. 15 Años (Educación especial unidad específica)		
7	1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)	17	

Fuente: Aplicación Séneca, Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía (26/11/14 - 11: 26)

4.5. Alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en el centro X de Granada en el curso 2014/2015

País	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	2ºPCPI	1ºF.B.O	2ºFBO	1ºFPB
Portugal	1							
Ecuador					1			
Rumanía	1	2						1
Bolivia	1		1	1				
Argentina	1							1
Marruecos	2	4	3					
República Dominicana	1	1		2				
Senegal	1	1	1					2

Fuente: Aplicación Séneca, Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía (26/11/14 11: 26)