



Tesis Doctoral

LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS Y LAS
HIJAS DE LAS FAMILIAS EMPLEADAS
EN LA LOCALIZACIÓN INDUSTRIAL.
EL CASO DEL NORTE DE MARRUECOS.

Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

Director: Antonio Trinidad Requena



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Programa de Doctorado
en Ciencias Sociales.

(B18.56.1)



2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez
ISBN: 978-84-1117-196-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/72315>

Fotografías de portada: M.A. Lozano (Marruecos, 2016)
Diseño de portada: L. Fernández

A Lorenilla,

Agradecimientos

Llegado el momento de escribir estas líneas se acaba una etapa, la cual, por lo menos en mi caso, ha supuesto una transformación más profunda de lo que en el inicio podía llegar a intuir. Ha sido un camino largo, con caídas y recaídas, el cual sin la ayuda recibida nunca podría haber fructificado. Por ello, con estas líneas pretendo reconocer a quien me ha acompañado, animado y ayudado, aunque se presenta como una tarea imposible.

En primer lugar, quisiera agradecer a Antonio Trinidad haberme dirigido esta tesis. Muchas cosas debo agradecerle, pero quisiera remarcar, sobre las demás, la confianza depositada en mí durante este tiempo. También quiero extender este agradecimiento a mis compañeros y compañeras de doctorado: Fran, Cristina, Rubén, Rocío, Inam, Mohamed y Zacarías por el ánimo, acompañamiento compartido y por los consejos dados.

A Zacarías he de volver a mencionarlo porque sin él, el trabajo de campo hubiese sido una empresa aún más complicada. Tampoco quisiera olvidarme de agradecer la ayuda e implicación en esta tarea al Dr. Anass Gouyez y a Chocri, quienes aparecieron cuando más complicado resultaba cerrar el muestreo, siempre tendréis a un amigo al otro lado del estrecho. En este punto, quiero mostrar mi agradecimiento a todas aquellas personas que, de un modo u otro, me han ayudado a realizar el trabajo de campo, especialmente a quienes forman la denominada <<población objeto de estudio>>, me habéis enseñado tanto... Por último, quisiera acordarme de la hospitalidad, la atención y los consejos prestados por la Dra. Zohra El-Khamlichi.

Otro pilar básico para que este proyecto llegara a buen puerto ha sido la familia. En este punto, quisiera agradecer a Pepe y a Mari por ser casi tan buenos suegros como padres, y quien los conoce sabe que ese “casi” es muchísimo, también a ti María, gracias por tratarme como a uno más de la familia. Quiero agradecerle a mi madre lo que ha hecho por mí, sobre todo porque soy consciente de lo difícil que te ha sido, aunque no te lo diga a menudo. A mi hermano Óscar, porque te quiero mucho y porque, aunque seas el menor, me has mostrado el camino en esta vida, y a ti Laura, por tu comprensión.

Por último, a Javi, porque para mí tú no eres un amigo, eres un hermano.

Quisiera acordarme de los amigos, empezando por Ricardo, Yaiza y esa “alegría andante” llamada Leo, que, aunque parezca mentira, cuantos más años os conozco, más me gusta compartir mi tiempo y preocupaciones con vosotros. Por supuesto a quienes la tesis nos ha robado tiempo compartido, Covi y Gabi, y a quien me ha hecho pasar más tiempo con él, Antonio, quien sin sus consejos yo seguiría siendo otra persona. También quisiera agradecer el apoyo a Jessi, los dos “Joses”, padre e hijo, y Lucía, porque me habéis hecho mucho bien al hacérselo a Lorena.

Aunque ya no estén, no me resisto a no mostrar mi agradecimiento a quienes tanto debo: a mi padre, porque no he aprendido a vivir sin ti, lo hago sin verte, que es diferente; a mi abuela paterna, María Teresa Angustias, porque en el origen de esta tesis estás tú; a mis tíos abuelos Nono y Paco, porque fuisteis abuelos; a Anubis, porque me has acompañado en los peores momentos de la tesis; y a Miguel, porque hoy te recuerdo como parte de la familia.

Por último, y párrafo aparte, a ti Lorena. Tengo tanto que agradecerte que no sabría cómo expresarlo, has estado en los peores momentos, siempre ayudando y aportando soluciones. Por mucho que hayas facilitado y posibilitado esta empresa, mi mayor deuda contigo es que me haces mejor persona y más feliz. Gracias por ser cómo eres.

ÍNDICE

Resumen.....	19
Résumé.....	23
BLOQUE TEÓRICO.....	27
I. INTRODUCCIÓN.....	29
II. LA ESCUELA COMO CAMPO DE CONVERGENCIA DE DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES.....	37
Introducción.....	39
1. La escuela como espacio de reproducción.....	40
1.1. Principales teorías que han contribuido a entender el proceso reproductivo en la escuela.....	40
1.2. Campos construidos por capitales y capitales que construyen campos estructurados.....	49
1.3. Los capitales.....	56
1.3.1. El capital económico.....	56
1.3.2. El capital cultural.....	61
1.3.3. El capital social.....	63
1.3.4. El capital simbólico.....	68
2. Límites al proceso reproductivo en la escuela.....	76
2.1. Procesos no reproductivos en la escuela desde las teorías de la reproducción.....	76
2.2. Procesos no reproductivos no explicados desde las teorías de la reproducción.....	85
Conclusión: Una propuesta analítica para las trayectorias educativas.....	98
III. MARRUECOS Y LA RELOCALIZACIÓN INDUSTRIAL.....	101
Introducción.....	103
1. Localización, deslocalización y relocalización industrial.....	104
1.1. Antecedentes para explicar y comprender los procesos de localización industrial.....	104
1.2. La Teoría de la Economía Global Localizada.....	109
2. Relocalización industrial en Tánger y Tetuán.....	122
2.1. La inserción de Marruecos en la economía global.....	122

2.2. La actuación de la gobernanza marroquí para atraer la industria de exportación.....	135
2.3. Tánger y Tetuán como polo de atracción dentro de Marruecos.....	147
Conclusiones.....	156
BLOQUE DE CONTEXTUALIZACIÓN.....	159
<i>IV. CONTEXTUALIZACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>161</i>
Introducción.....	163
1. Las familias en la relocalización industrial.....	165
1.1. El mercado laboral.....	167
1.2. Distintas industrias, diferentes condiciones laborales.....	174
1.3. La cuestión migratoria y ética.....	182
1.4. La cuestión de género.....	188
2. La educación en Marruecos.....	194
2.1. El sistema educativo marroquí.....	196
2.2. Principales cifras de la educación de Marruecos y Tánger-Tetuán.....	205
Conclusiones.....	215
BLOQUE METODOLÓGICO.....	217
<i>V. METODOLOGÍA.....</i>	<i>219</i>
1. Objetivos e hipótesis.....	221
2. Posicionamiento metodológico.....	225
3. Población y muestra.....	229
4. El análisis de PIRLS 2016.....	231
5. Técnicas de producción de datos cualitativos.....	238
6. Técnicas de análisis de datos cualitativos.....	243
BLOQUE DE RESULTADOS.....	247
<i>VI. EL PROCESO REPRODUCTIVO DE LA ESCUELA MARROQUÍ.....</i>	<i>249</i>
Introducción.....	251
1. La base de datos: PIRLS 2016.....	253

2. Análisis bivalente.....	264
3. Análisis de Regresión Logística Binaria Multivariante.....	270
3.1. Modelos RLB con muestras no imputadas.....	271
3.2. Modelos RLB con muestras imputadas.....	276
Conclusiones.....	283
<i>VII. LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE LAS FAMILIAS EMPLEADAS EN LA INDUSTRIA DEL NORTE DE MARRUECOS: TRAYECTORIAS POSIBLES EN UN ENTORNO DE DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS.....</i>	<i>285</i>
Introducción.....	287
1. El entorno industrial: un espacio propicio para los procesos reproductivos..	288
2. La desigualdad de oportunidades educativas entre la descendencia de las familias empleadas en la industria del norte de Marruecos.....	313
2.1. La brecha cultural.....	315
2.2. El abismo económico.....	320
2.3. La importancia del capital social en un entorno con alta solidaridad mecánica.....	327
2.4. El capital simbólico más allá de la cuestión lingüística.....	332
3. Las trayectorias educativas de los hijos e hijas de las familias empleadas en la industria de exportación.....	335
3.1. El éxito funcional: entre la élite y los promocionados	336
3.2. La canalización del fracaso funcional.....	338
3.3. El éxito disfuncional: el núcleo de la estrategia familiar y la potencialización de oportunidades.....	341
3.4. El fracaso disfuncional: la inserción laboral cómo trayectoria aparente de éxito ante un rendimiento escolar bajo.....	348
Conclusiones.....	351
<i>VIII. CONCLUSIONES.....</i>	<i>355</i>
<i>CONCLUSIONS.....</i>	<i>363</i>
Bibliografía.....	373
Índice conceptual.....	411
Abreviaturas.....	427

RESUMEN

El norte de Marruecos ha sufrido un proceso de concentración de la industria de exportación como consecuencia de la inclusión de Marruecos en la economía global. Esto ha contribuido a que el Producto Interior Bruto de Marruecos despegara en los años noventa. Sin embargo, las crisis cíclicas, el problema de una balanza de pagos deficitaria y las desigualdades económicas y sociales han persistido. Una de las consecuencias de la industria exportadora es la atracción, mayoritaria, de mano de obra poco cualificada debido a su bajo valor añadido. Por lo que esta investigación tiene como objetivo responder a cómo son las trayectorias educativas de la descendencia de las familias empleadas en esta industria.

Con tal propósito, en el capítulo uno explicamos el origen de esta investigación. En el segundo capítulo planteamos un marco teórico desde las teorías de la reproducción, pues los informes internacionales y la bibliografía existente señalan que opera una importante desigualdad de oportunidades educativas, aunque este posicionamiento es flexible y señala los límites de estas teorías. El siguiente capítulo, también de carácter teórico, se centra en la propuesta para entender y explicar el fenómeno de la (re)localización industrial. Para lo cual nos hemos posicionado desde la Teoría Económica Global Localizada, porque renuncia a aplicar un modelo matemático para predecir la localización industrial, debido a que invita al análisis cualitativo y cuantitativo, y porque incide en las causas y las consecuencias de este fenómeno desde los niveles micro, meso y macro.

El cuarto capítulo aborda la contextualización de la investigación. En el plano laboral se expone cómo la industria exportadora genera, mayoritariamente, empleo poco cualificado y laxo con los derechos laborales debido a su bajo valor añadido, sin menos cabo de que también genera empleo más cualificado. En el plano educativo se describe cómo la educación marroquí arrastra décadas de problemas estructurales, y a pesar de que aquellos más agudos los está superando, lo hace a un ritmo más bajo que buena parte de los países de su entorno, sea este el Magreb o los países del mundo árabe.

En el quinto capítulo se expone la metodología utilizada en los dos siguientes capítulos. La cual es mixta, pues en la cuantitativa se desarrollan análisis bivariantes y multivariantes para profundizar en la relación entre el origen familiar y el rendimiento educativo del conjunto de Marruecos, con tal propósito hemos analizado la base de datos

de PIRLS (Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora) 2016, incluyendo ocho Regresiones Logísticas Binarias y dos Imputaciones Múltiples de Little. La metodología cualitativa emplea las técnicas de la sociología visual, la observación participante y las entrevistas en profundidad para conocer las trayectorias educativas de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la (re)localización industrial del norte de Marruecos, y cómo agentes y estructura se interrelacionan.

Los resultados del sexto capítulo reafirman el proceso de reproducción en la escuela marroquí, siendo su principal conclusión que, ante la ausencia de un Estado de Bienestar desarrollado, operan con cierta intensidad el capital económico y el cultural, no haciéndolo el primero con menor intensidad que el segundo. El séptimo capítulo posee tres conclusiones claras: a) el entorno de la población objeto de estudio es propicio para la desigualdad de oportunidades educativas; b) los capitales económico, cultural, social y simbólico también inciden en el proceso reproductivo en la escuela; c) este proceso también sufre disfuncionalidades, por ello, junto con quienes poseen una trayectoria educativa de éxito porque parten de posiciones de ventaja (éxito funcional) y quienes sufren la canalización hacia el fracaso escolar (fracaso funcional), también existen quienes poseyendo al padre o/y la madre en posiciones elementales en la industria consiguen superar la educación obligatoria (éxito disfuncional) y quienes poseyendo a sus ascendentes en posiciones medias y altas, en esta misma estructura laboral, no consiguen finalizar la educación secundaria obligatoria (fracaso disfuncional).

En el último capítulo exponemos las principales conclusiones de la presente investigación.

Palabras clave: Desigualdad de oportunidades educativas, Trayectorias educativas, Industria exportadora, Relocalización industrial, Marruecos, Imputación Múltiple de Little, Sociología visual, Entrevistas en profundidad.

RÉSUMÉ

Le nord du Maroc a connu un processus de concentration de l'industrie d'exportation comme conséquence de l'inclusion du Maroc dans l'économie globale. Cela a permis au produit intérieur brut du Maroc de décoller dans les années 1990. Cependant, les crises cycliques, le problème du déficit de la balance des paiements et les inégalités économiques et sociales ont persisté. L'une des conséquences de l'industrie d'exportation est l'attraction, pour la plupart, d'une main-d'œuvre peu qualifiée en raison de sa faible valeur ajoutée. Par conséquent, cette recherche vise à répondre à la question de quelles sont les trajectoires éducatives de la progéniture des familles employées dans cette industrie.

À cette fin, dans le premier chapitre, nous expliquons l'origine de cette recherche. Dans le deuxième chapitre, nous proposons un cadre théorique à partir des théories de la reproduction sociale, puisque les rapports internationaux et la littérature existante soulignent qu'il existe une inégalité significative des possibilités d'éducation, bien que ce positionnement soit flexible et souligne les limites de ces théories. Le chapitre suivant, également de nature théorique, se concentre sur la proposition pour comprendre et pour expliquer le phénomène de la (re)localisation industrielle. Pour cela, nous nous sommes positionnés dès la Théorie de l'Économie Globale Localisée parce qu'elle renonce à appliquer un modèle mathématique pour prédire la localisation industrielle, à cause de qu'elle invite à l'analyse qualitative et quantitative et parce qu'elle souligne les causes et les conséquences de ce phénomène depuis les niveaux micro, méso et macro.

Le quatrième chapitre traite de la contextualisation de la recherche. Sur le plan du travail, il se présente comment l'industrie d'exportation génère, majoritairement, des emplois peu qualifiés et laxistes avec des droits du travail en raison de sa faible valeur ajoutée, sans oublier que l'industrie génère également des emplois plus qualifiés. Sur le plan éducatif, il se décrit comment l'éducation marocaine subit des décennies de problèmes structurels et, malgré qu'elle soit en train de surmonter les plus aigus d'entre eux, elle le fait à un rythme plus lent que la plupart des pays qui l'entourent, qu'il s'agisse du Maghreb ou des pays du monde arabe.

Le cinquième chapitre présente la méthodologie utilisée dans les deux chapitres suivants. Cette méthodologie est mixte, puisque la méthodologie quantitative utilise des analyses bivariées et multivariées pour explorer la relation entre le milieu familial et la

réussite scolaire dans l'ensemble du Maroc. Pour ce faire, nous avons analysé la base de données PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) 2016, comprenant huit régressions logistiques binaires et deux imputations multiples de Little. La méthodologie qualitative utilise les techniques de la sociologie visuelle, de l'observation participante et des entretiens en profondeur pour comprendre les trajectoires éducatives des fils et des filles des familles employées dans la (re)localisation industrielle du nord du Maroc et comment les agents et la structure interagissent.

Les résultats du sixième chapitre réaffirment le processus de reproduction sociale à l'école dans la société marocaine, étant sa principale conclusion qu'en l'absence d'un État providence développé, le capital économique et le capital culturel opèrent avec une certaine intensité, le premier ne le faisant pas avec moins d'intensité que le second. Le septième chapitre présente trois conclusions claires : a) l'environnement de la population étudiée est propice à l'inégalité des chances en matière d'éducation ; b) les capitaux économiques, culturels, sociaux et symboliques affectent également le processus de reproduction sociale à l'école ; c) ce processus souffre aussi de dysfonctionnements, par conséquent, à côté de ceux qui ont une trajectoire éducative réussie parce qu'ils partent de positions avantageuses (succès fonctionnel) et de ceux qui souffrent de la canalisation vers l'échec scolaire (échec fonctionnel), il y a aussi ceux qui, possédant le père et/ou la mère dans des positions élémentaires dans l'industrie, réussissent à surmonter l'enseignement obligatoire (succès dysfonctionnel) et ceux qui, possédant leurs ascendants dans des positions moyennes et hautes dans cette même structure de travail, ne réussissent pas à terminer l'enseignement secondaire obligatoire (échec dysfonctionnel).

Dans le dernier chapitre, nous présentons les conclusions principales de cette recherche.

Mots-clés : Inégalité des chances en matière d'éducation, Trajectoires éducatives, Industrie d'exportation, Relocalisation industrielle, Maroc, Imputation multiple de Little, Sociologie visuelle, Entretiens en profondeur.

BLOQUE TEÓRICO

La Globalización no es una ideología “occidental” sino una ideología capitalista globalizante, cuyo discurso y práctica son necesarias para negar la creciente polarización de las clases y las crisis ecológicas características de esta reciente etapa en la larga historia del capitalismo. (Sklair, 2002b, p. 156)

Capítulo I. Introducción

La presente investigación nació de la confluencia del interés del doctorando por la desigualdad de oportunidades educativas, prueba de ello es que su TFM se titulaba <<Origen familiar y rendimiento escolar: la educación secundaria obligatoria en Andalucía>>, y la línea de investigación en la que se encontraba integrado el director de la tesis, sobre las consecuencias sociales de la relocalización industrial en los países de Marruecos y México¹, ha fructificado en varias tesis doctorales, capítulos de libro, libros y artículos científicos. Esta casuística era potenciada por cuatro factores claves: a) ningún miembro perteneciente a esta línea de investigación realizaba su actividad investigadora sobre la educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la industria del norte de Marruecos; b) el director de la tesis tiene una amplia trayectoria investigadora en el campo de la sociología de la educación; c) los resultados de las diferentes investigaciones realizadas sobre este fenómeno señalaban que esta industria generaba una división del trabajo muy estratificada (Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez, 2019); d) el fenómeno de la relocalización industrial en el norte de Marruecos estaba generando fenómenos relativamente recientes y con algunas particularidades autóctonas, lo cual es coincidente con otras investigaciones (Benarrosh, 2019). Todo esto señalaba que la educación de la descendencia de quienes poseían un empleo en esta industria era un campo de interés, pues la relativa novedad del fenómeno y la ausencia de investigaciones propias sobre este estudiantado invitaban a esta empresa.

Por todo ello, nos preguntamos ¿cómo eran las trayectorias educativas de las hijas y los hijos de las familias empleadas en la industria de exportación? En este punto, la aproximación teórica a la (re)localización industrial del norte de Marruecos ya venía dada, pues las investigaciones realizadas por la línea de investigación mostraban la capacidad explicativa de la Teoría Económica Global Localizada (Trinidad Requena et al., 2015).

La cuestión del posicionamiento teórico en la dimensión educativa fue algo más compleja, pues existen varias perspectivas posibles, por lo que aprovechamos estas líneas

¹ Las cual ha sido beneficiada de dos proyectos de I+D del Plan Nacional de Investigación Científica del Ministerio de Economía y Competitividad: el primero en la convocatoria de 2010, “Relocalización industrial e inmigración: el papel de la industria exportadora en los países de origen (Marruecos y México)” (SCO2010-16112); y el segundo en la convocatoria de 2013, “Reconstruir el campo de las regiones no fronterizas en la relocalización industrial y la migración. Los casos de Marruecos y México” (CSO2013-40646-P)

para repasarlas, pues no debemos ignorarlas, y explicar cuál hemos seleccionado como nuclear, aunque esto no exime que posteriormente desarrollemos sus límites.

Santos Sharpe & Carli (2016) presentan cuatro grandes modelos para explicar el rendimiento educativo: el modelo de integración social, la teoría del capital humano, el modelo psicoeducativo y el que denominan estructural (el cual centran en Bourdieu).

El *modelo de integración social* (Ibidem), proveniente de la psicología, defiende que el rendimiento académico viene dado por la adaptación del alumnado al sistema educativo y a sus transiciones. En este sentido, este modelo tiene integrada la desigualdad de oportunidades educativas, pues el entorno influye en la capacidad adaptativa del alumnado.

La *teoría del capital humano* fue introducida por Mincer (1958) y Becker (1964), su perspectiva radica en la interpretación de la educación como una inversión, ya sea individual, familiar o estatal. Pudiendo sintetizar las funciones de los sistemas educativos en tres (Bazdresch Parada, 2001): a) socialización; b) adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento; c) certificación. En la actualidad existen dos tipos de corrientes (Santos Sharpe & Carli, 2016), aquellas que se centran en la relación financiación-graduación y las que investigan la transición formación-mercado de trabajo. La primera de estas dos corrientes está relacionada con el capital económico, pues sus investigaciones están dirigidas a conocer cómo la inversión privada y pública incide en la educación. Desde nuestro posicionamiento, como veremos más adelante, en los contextos con mayor inversión pública el capital cultural posee mayor peso explicativo que el económico (Bourdieu & Passeron, 2001, p.44). La segunda corriente es posterior en la trayectoria vital de nuestra población objeto de estudio, pues en esta relación el capital educativo es la variable explicativa, mientras en la presente investigación es la variable explicada, sin embargo, no obviaremos esta perspectiva, ya que influye en las trayectorias educativas mediante las expectativas del estudiantado y sus familias.

Como indican Hernández Rojas & Díaz Barriga (2013), el *modelo psicoeducativo* sufrió a finales del siglo pasado una <<revolución sociocultural>>, “producida en gran medida por la irrupción de la perspectiva histórico-cultural vigotskiana” (Ibidem, p.4), lo que ha dado lugar a la integración de posturas psicológicas y sociales desde el constructivismo (Ibidem, p.5). En este punto, debemos tener en consideración que la perspectiva con menor carga social, la constructivista cognitiva, no ignora lo que desde

la psicología denominan contexto², pues esta defiende que el sujeto del proceso educativo forma su educación en permanente diálogo con el contexto, siendo individuo y contexto quienes co-construyen el proceso educativo de los individuos. De tal manera que las tres corrientes propias de este modelo, la constructivista cognitiva, la constructivista social y la integracionista de ambas, tienen en consideración al entorno del individuo.

Desde nuestro posicionamiento teórico pretendemos adoptar una perspectiva relativamente holística, por lo que no nos ceñiremos a una sola disciplina ni a un solo paradigma para explicar fenómenos multidimensionales acaecidos en sociedades complejas e interdependientes, sin embargo, desde nuestro posicionamiento, el modelo reproductivo es el que mayor preponderancia posee a la hora de explicar las trayectorias educativas. Las principales razones son:

- a) Los informes de las principales evaluaciones educativas expresan de forma reiterada que las variables socio-económicas³ del alumnado poseen gran capacidad predictiva a la hora de explicar su rendimiento (OECD, 2016; 2019a; Mullis et al., 2016; 2017), cuestión que coincide con las investigaciones internacionales (Hanushek, Machin & Woessmann, 2010; Fernández Mellizo-Soto, 2015).
- b) El modelo psicoeducativo, desde la intervención, se centra en trabajar determinadas variables individuales, como la disciplina y la ansiedad (Gendreau, 2001), sin embargo, Tinto & Cullen (1973) pusieron de manifiesto el impacto en el rendimiento educativo que poseía el entorno en estas variables, propias de la psicología, junto con otras de carácter social. En la actualidad, el modelo psicoeducativo ha enfocado su labor en diferenciar el impacto del entorno y las capacidades del individuo, aunque es una empresa complicada porque las características individuales están moldeadas por el entorno (Carlino, 2005).
- c) En línea con lo expuesto, la inteligencia como factor explicativo cada vez posee menor relevancia en las investigaciones educativas por tres factores: a) según

² No solo desde la psicología se considera contexto al entorno cercano del estudiantado (barrio, escuela...) también desde la sociología, como Trinidad Requena (2005). Sin embargo, nosotros preferimos denominar *entorno* a la realidad social de los individuos y *contexto* lo aplicamos a un nivel más macro, en línea con Dubet (2011).

³ Hemos utilizado, en esta ocasión, el significante socio-económico porque es el que utiliza PISA, aunque incluye variables económicas, sociales, culturales y simbólicas, como el número de libros en el hogar o la lengua hablada en casa.

se avanza en el sistema educativo posee menos peso (Almeida et al., 2015); b) las investigaciones que han puesto de manifiesto el gran impacto de la educación temprana en la mitigación de las diferencias según origen social también han demostrado que los test de inteligencia son contaminados por capacidades no cognitivas que son aprendidas en el entorno (Carneiro & Heckman, 2004); c) en sociedades muy dispares entre sí, como la marroquí y la española, los test de inteligencia quedan invalidados por el propio contexto y la diferencia cultural entre ambas sociedades (Fasfous et al., 2013).

- d) Las teorías de capital humano siguen atendiendo al problema desde su propia perspectiva, esto es, el problema de la educación es tal en tanto mengua los recursos humanos y, por tanto, económicos, sin embargo, la evolución de esta perspectiva cada vez otorga mayor importancia a la desigualdad de oportunidades educativas. Así, si observamos la evolución en sus dos últimas generaciones, representadas por Becker (1964) y Heckman & Neal (1996), observamos cómo han pasado de aceptar la desigualdad de oportunidades educativas como una realidad secundaria a dirigir las investigaciones hacia modelos economicistas donde estas diferencias se reduzcan al menor coste posible para el Estado.

Por todo ello, en el capítulo dos desarrollamos las teorías de la reproducción social en la escuela, así como sus límites, los cuales complementamos con el propósito de explicar y comprender aquellos casos donde los individuos revierten el proceso reproductivo. En el capítulo tres exponemos la Teoría Económica Global Localizada, después de un breve desarrollo de los tres paradigmas que dominaron el siglo XX en el estudio de los procesos de localización industrial.

El siguiente bloque es el de contextualización, formado por un único capítulo. En él que realizamos un repaso de las principales investigaciones sobre la industria y la educación de Marruecos y del norte de este país, además, lo complementamos con el análisis de diversas fuentes secundarias.

A continuación, en el capítulo cinco, tratamos la metodología aplicada en los dos siguientes capítulos. Para analizar la influencia de la familia en el rendimiento educativo en la escuela marroquí empleamos metodología cuantitativa, donde desarrollamos modelos inferenciales para responder a cuestiones no tratadas en los informes

internacionales. A continuación, exponemos cómo hemos aplicado una triangulación intramétodos cualitativa para conocer la realidad de la población objeto de estudio.

El siguiente bloque es el de resultados. En el primer capítulo de este bloque exponemos los resultados bivariantes y de ocho regresiones logísticas binarias para poder comparar la capacidad predictiva de diferentes variables. En el segundo desarrollamos desde el entorno del estudiantado objeto de estudio hasta sus trayectorias educativas posibles.

Para finalizar, en el capítulo ocho exponemos las principales conclusiones de esta investigación.

Capítulo II. La escuela como campo de convergencia de desigualdad de oportunidades

Introducción

Durante el primer capítulo hemos defendido cómo las teorías de la reproducción son aquellas que mejor capacidad poseen para explicar y comprender las trayectorias educativas. De facto, este segundo capítulo se divide en dos partes. La primera es la exposición de la lógica de las teorías de la reproducción, tanto de las más significativas como aquella que mayor peso tiene en nuestra propuesta. Y la segunda se centra en desarrollar los principales límites que posee el proceso de reproducción en el campo educativo, ya sea reconocido por las propias teorías de la reproducción o desde otras teorías, con el propósito de establecer un cuerpo teórico capaz de comprender aquellas trayectorias educativas que no responden al proceso reproductivo en la escuela.

La ambigüedad de la definición dada a los *procesos reproductivos en la escuela* y a las propias *teorías de la reproducción* en el primer capítulo no es arbitraria. Responde a tres cuestiones: (a) las variables que predicen el rendimiento escolar poseen una gran variabilidad y fuerza según el contexto (Fernández Mellizo-Soto, 2015; Hanushek, Machin & Woessmann, 2010); (b) poseer un modelo en el cual se acumulen las críticas a las teorías de la reproducción con las autocríticas que estas mismas se hacen; y, por último, (c) obtener un planteamiento suficientemente flexible y holístico que se pueda aplicar a diferentes contextos, ya que como indica Borges (1964, citado por Ritzer, 2002, p. 227) de nada sirve un mapa del mismo tamaño del que pretende representar.

Sin embargo, una perspectiva holística y multidisciplinar debe entenderse como una necesidad en una investigación, pues esto no implica un equilibrio entre las diferentes disciplinas, conlleva no refugiarse en una de ellas para ignorar el resto de aquellas que se encuentran en el objeto de estudio (Bourdieu, 1986b, pp. 13-52).

1. La escuela como espacio de reproducción

1.1. Principales teorías que han contribuido a entender el proceso reproductivo en la escuela

A continuación, expondremos las principales teorías que han contribuido a entender el proceso reproductivo de la sociedad en las instituciones educativas, sean propiamente teorías de la reproducción o no. El esquema seguido será el de la tabla 2.1., el cual posee el siguiente orden: primero, aquellas que incorporan el proceso reproductivo sin pertenecer a las teorías de la reproducción; en segundo lugar, aquellas que consideramos que han aportado avances al conocimiento del proceso reproductivo sin pertenecer a las teorías de la reproducción; en tercer lugar, aquellas en las que no existe unanimidad si pertenecen o no a ellas; y, por último, las que son consideradas teorías de la reproducción⁴.

En primer lugar, se encuentran las *teorías no reproduccióncitas que han incorporado el proceso reproductivo a ellas*. No entraremos en mayor profundidad porque están desarrolladas en el primer capítulo. Sin embargo, queríamos reiterar la importancia que posee para las teorías de la reproducción que, por citar una, las teorías del capital humano hayan pasado de vaticinar el fin del proceso reproductivo como consecuencia de la propia dinámica del capitalismo, como hizo el premio nobel de economía Becker (1964), a buscar nuevas fórmulas en la inversión educativa para que esta sea más eficiente en la eliminación de las desigualdad de oportunidades educativas, por el también premio nobel Heckman, en coautoría con Neal (1996).

En la segunda fila de la tabla 2.1. nos encontramos al *funcionalismo crítico o reformista*, siendo su mayor exponente James Samuel Coleman. Si bien no hay que pasar por alto que Talcott Parsons detectó que las clases altas poseían “mecanismos de

⁴ Para determinar la unanimidad, o no, existente en si pertenecen a las teorías de la reproducción nos hemos guiado por las clasificaciones realizadas por Bonal (1998), Marqués Perales (2012), Morrow & Torres (2002) y Santos Sharpe & Carli (2016).

protección” en el terreno educativo (Morrow & Torres, 2002, p. 91), Coleman proporcionó en lo empírico y en lo teórico un gran respaldo al conocimiento del proceso reproductivo en la escuela. Partiendo de una propuesta teórica en la que la educación cumple una serie de funciones que benefician al conjunto de la sociedad, se reconoce la existencia de desigualdad de recursos, que los individuos y las familias gestionan de forma desigual (Coleman, 1990). Coleman proporcionó grandes avances en el conocimiento de las desigualdades de oportunidades educativas, alimentando a las teorías de la reproducción. En lo teórico desarrolló el concepto de <<capital social>>, que es fundamental para entender el proceso reproductivo (Ibidem). Además, en 1966 la publicación de *El informe Coleman*, sobre el sistema educativo estadounidense, sorprendió por ser la constatación empírica de las fuertes diferencias de oportunidades educativas que existían según el entorno del estudiantado (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016a; Marqués Perales, 2016). Todo esto cuando *La escuela capitalista en Francia*, de Baudelot y Establet, *La instrucción escolar en la América capitalista*, de Bowles y Gintis, y el primer tomo de *Clase, código y control*, de Bernstein, aún no se habían publicado. Ya que de las principales obras de las teorías de la reproducción solamente se había editado *Los herederos*, de Bourdieu y Passeron, dos años antes, en 1964⁵.

El *individualismo metodológico* tiene como máximo exponente a Raymond Boudon. Este sociólogo francés propone un análisis entre las teorías de la reproducción, el análisis funcionalista y las teorías del capital humano. Si bien, más que a partir de estos tres conjuntos de teorías es, en gran medida, en contra de ellas (Martínez García, 2017). Su propuesta se centra en los individuos y en la toma de decisiones de estos (Boudon, 1980).

Focalizándose en el individuo (y en las familias) defiende que este puede tomar las decisiones óptimas para sus intereses. Sin embargo, esto no siempre ocurre así, por diversas razones: (a) la decisión no es un cálculo racional porque se ha tomado inconscientemente; (b) la decisión no es óptima porque la información previa no era perfecta; y (c) los efectos no deseados en la ejecución de la decisión adoptada hacen que el resultado no sea óptimo (Ibidem). Además, una decisión óptima es diferente según la

⁵ Para ver cuáles son y en qué orden se publicaron las principales obras sobre el proceso de reproducción en la escuela consúltese a Marqués Perales (2012, p. 56-59). Además, los títulos de las obras, en algún caso, no están completos para agilizar la lectura.

posición en la que el estudiantado se sitúe. Porque alcanzar un mismo nivel académico no requiere el mismo esfuerzo económico para los individuos y sus familias, ya que poseen recursos diferentes (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016b).

Derivada de las teorías del capital humano y las funcionalistas surgen las *teorías del credencialismo*. Collins (1989) profundiza y radicaliza el concepto de burocratización de Weber. En este punto, y ya en consonancia con las teorías de la reproducción, Collins (Ibidem) interpreta que el sistema educativo es un escenario de lucha de grupos sociales, los cuales compiten por las mejores credenciales, para acceder y legitimar las posiciones sociales en la estructura laboral.

También desde perspectivas críticas se sitúan las *teorías de la resistencia*. Las cuales son una crítica a las teorías de la reproducción. No porque se opongan frontalmente, sino porque consideran que los grupos sociales en desventaja no son pasivos, sino que reaccionan ante el proceso de reproducción. Y aquí encontramos dos grupos diferentes, (a) aquellas que interpretan que la resistencia fortalece el proceso reproductivo, y (b) aquellas que interpretan que en esa resistencia radica la solución ante el proceso reproductivo.

El mayor exponente de la corriente de las teorías de la resistencia que interpreta que los grupos en desventaja contribuyen al proceso de reproducción es Paul Willis. En *Aprendiendo a trabajar* (1988), como consecuencia de un trabajo etnográfico, expone como los jóvenes (masculinos) de clase obrera generan una contracultura de resistencia ante un sistema educativo de valores burgueses. En este punto, cabe resaltar que esta contracultura genera resistencia ante lo que ellos consideran trabajo <<feminizado>> y, por consiguiente, <<poco varonil>>. Ya desde la perspectiva de los hijos (masculinos) de la clase trabajadora, en la escuela se prepara al estudiantado para categorías laborales ocupadas en su mayoría por mujeres, independientemente de su nivel de cualificación, y para hombres de *cuello blanco*⁶, siendo catalogado como trabajo de <<pringados>>. Además, Willis (Ibidem) también constató cómo los chicos blancos construían su

⁶ Los oficios de *cuello blanco* son aquellos catalogados en contraposición a los de *cuello azul*. Los segundos son los que requieren un mayor trabajo físico que intelectual, y de *cuello blanco* son las profesiones que desarrollan un trabajo más técnico e intelectual.

identidad cultural en oposición a los inmigrantes, mientras estos últimos deslizaban su identidad entre la resistencia y la integración⁷.

En las teorías de la resistencia que interpretan a esta como posible alternativa grupal ante el proceso de reproducción se sitúa Apple (1987), quien defiende que tan cierto es que la institución escolar reproduce la estructura social a través de tres esferas interrelacionadas -la economía, la cultura y la política-, como que esta reproducción conlleva ineludiblemente resistencia (Ibidem, p. 33). Por ello, en *Educación y Poder* (Ibidem), sostiene que es en las prácticas escolares donde cabe lugar la resistencia, poniendo en el centro del proceso de resistencia a los docentes. Siendo el *currículo oculto* donde podremos observar la cultura y la ideología que trasmite la clase hegemónica, pero “no por los contenidos sino por la organización del conocimiento mismo, es decir, el nivel de la estructura curricular” (Marano, 2004, p.9).

En esta tradición se sitúa Paulo Freire (1993), quien propone una pedagogía retroalimentada entre docentes y alumnado, en la que la acción pedagógica del profesorado adquiera elementos culturales de los grupos oprimidos, aumentando la integración del alumnado y eliminando los arbitrarios culturales de carácter colonizador. O en la propia conceptualización del autor, la transformación de la pedagogía y la docencia de la *teoría de la acción opresora*, estadio previo en el que se sitúa la realidad, a la *teoría de la acción revolucionaria*, estadio por el que aboga (Ibidem).

⁷ El propio P. Willis (Martínez, 2004, p. 129) reconoce que *Aprendiendo a trabajar* (1988) hubiese sido una investigación más completa si hubiese incluido a las chicas en la población objeto de estudio. Por lo que recomendamos la complementariedad del texto con la obra de Bates (1990a; 1990b). Quien se preguntó qué ocurría con las chicas, ¿por qué acababan trabajos especializados en cuidados o moda? Las conclusiones de Inge Bates refuerzan, también para el caso británico, la tesis de Willis. Así la socialización familiar, además de generar una identidad y cultura de clase, genera unas expectativas laborales según el género, las cuales adoptan las chicas y constituye su realización.

Tabla 2.1. Diferentes teorías que asignan a la institución escolar un papel como reproductoras de la estructura social.

Teoría	Principales autorías	Idea principal	Relación con las teorías de la reproducción
Teorías no reproductonistas que han incorporado la desigualdad de oportunidades educativas	Vicent Tinto y Heckman	Diferentes perspectivas de distintas disciplinas que carecen de un posicionamiento teórico común	Asumen el proceso de reproducción como importante condicionante de sus teorías. Ya sea desde el modelo psicoeducativo (Tinto & Cullen, 1973) al centrarse en la desigual capacidad de integrarse en las instituciones educativas o desde las teorías del capital humano (Carneiro & Heckman, 2004)
Funcionalismo reformista	Coleman	La educación cumple con las funciones otorgadas por la sociedad, sin embargo, la adscripción familiar es un elemento de ventaja o desventaja en las instituciones educativas	En un contexto donde el funcionalismo reformista apuntaba a que el proceso de expansión educativa estaba aumentando la igualdad de oportunidades (Bonal, 1998, p.47), la aparición del <i>Informe Coleman</i> reforzó los postulados de las teorías de la reproducción. En lo teórico, la respuesta ofrecida fue la inclusión del capital social al modelo reproductivo
Individualismo metodológico	Boudon	El proceso de reproducción existe en tanto los individuos no toman acciones racionales implementadas con información y acción óptima	Boudon (1980) propone un esquema de análisis para comprender cuando los individuos fortalecen el proceso de reproducción o escapan de él. Además, reduce la desigualdad de oportunidades a los recursos económicos

Teoría credencialista	Collins	Como resultado de la lucha de clases, los grupos sociales generan credenciales para que el Estado ampare las posiciones en la estructura social (Collins, 1989)	Teoría instalada tanto dentro de las teorías del conflicto como de las de la reproducción (Bonal, 1998, p. 75), posee como nuclear una propia interpretación de la burocratización de Weber
Teorías de la resistencia	Willis, Apple y Giroux	Los agentes no son neutros ante el proceso de reproducción y se posicionan ante este	Pertenecientes a las teorías de la reproducción plantean dos posibilidades de respuesta por parte de quienes están en desventaja: a) Para Willis (1988) contribuyen al proceso reproductivo como resistencia a la cultura dominante; b) para Apple (1987) y Giroux (1983) la resistencia grupal supone la única alternativa al proceso reproductivo
Teorías de las redes escolares	Baudelot & Establet	Existen dos redes escolares, una para la burguesía y otra para la clase trabajadora, las cuales proporcionan la ideología que posee la estructura social capitalista	Baudelot & Establet ponen el foco en el proceso de escolarización. Teoría previa a las teorías de las correspondencias (Marqués Perales, 2012, p.57; Bonal, 1998, p.105)
Teorías de la correspondencia	Bowles & Gintis	La teoría marxista infravaloró el papel de la ideología en la perpetuación de la estructura social. La institución escolar genera mayor plusvalía a expropiar y contribuye a la hegemonía del capitalismo (Morrow & Torres, 2002, pp. 139-143)	Teoría propiamente de la reproducción. Perteneciendo al modelo estructural-marxista, pero aporta más flexibilidad que este (Morrow & Torres, 2002, p. 149) ampliando el proceso de reproducción a más variables que a las económicas y a más grupos sociales que las clases sociales (Ibidem, p. 148)
Estructuralismo constructivista crítico	Bourdieu y Bernstein	La estructura social está incorporada en los agentes, los cuales la reproducen.	Su mayor aporte a las teorías de la reproducción es la inclusión de una teoría de capitales y campos suficientemente operativa como para aplicarla a diferentes contextos (Bourdieu, 2017)

Fuente: Elaboración propia.

Las teorías de las redes escolares se inician con *La escuela capitalista en Francia* (1976), Baudelot & Establet realizan un estudio empírico sobre los resultados de entre 1965 y 1975 del sistema educativo francés. Los autores defienden que la estructura social capitalista está dividida en dos clases, al igual que Marx. La escuela no reproduce por sí sola a estas dos clases, sino que necesita la inestimable colaboración del mercado laboral. Esto se debe a que cada una de estas clases posee una ideología propia y los colegios están segregados. Así los colegios localizados en áreas habitadas por clase trabajadora poseen y reproducen la ideología de dicha clase, por el contrario, las escuelas que están en zonas burguesas reproducen esta ideología. Esto propicia que el alumnado de clase obrera opte en su mayoría por itinerarios propios de su clase social, ya sea abandonando prematuramente los estudios o formándose en profesiones propias de su clase. En contraposición, quienes estudian en colegios burgueses optan por currículos académicos propios de su clase social.

Las teorías de la correspondencia nacen con *Schooling in Capitalist America* (1976), Bowles & Gintis desarrollan los planteamientos de Althusser y Gramsci (Morrow & Torres, 2002, pp. 113-144). Bowles & Gintis (1976) observan como la escuela norteamericana juega un papel fundamental en el proceso reproductivo, donde el estudiantado de clase baja es discriminado. Esta discriminación tiene lugar por medio de la distribución de los recursos materiales e intelectuales de la familia, y tiene lugar en tres planos: sistema educativo, entorno y familia, estas dos últimas en ocasiones son difíciles de diferenciar. Por tanto, las relaciones y posiciones sociales de la industria tienen su correspondencia en las aulas, esto no debe entenderse como que en las instituciones escolares no haya características específicas, sino que la estructura y las relaciones de poder se corresponden a las del sistema productivo.

Para estos autores (Ibidem) el establecimiento de la educación como derecho universal es resultado de la lucha de clases. Sin embargo, se ha abandonado el proyecto ilustrado de la educación, y el sistema educativo se caracteriza por dos funciones: (a) dividir al estudiantado y legitimar dicha división aportando la ideología necesaria para perpetuar el sistema económico y la estratificación social que este genera; dando lugar a que (b) el sistema educativo le devuelva al sistema capitalista la mano de obra que este

necesita⁸. Valga como ejemplo aquel que expone Recio Andreu (2014, p. 217), en el que atribuye el éxito de la formación profesional dual en Alemania a la necesidad de determinada mano de obra de la industria de este mismo país.

Respecto al *Estructuralismo constructivista crítico* de Bourdieu y Bernstein lo desarrollaremos más adelante. Ya que el primer autor configura el núcleo de nuestra propuesta teórica, por lo que nos sumergiremos en su propuesta con mayor profundidad. Y el segundo es el máximo exponente del capital simbólico, el cual, también, desarrollaremos más adelante.

Llegados a este punto, consideramos que hay que hacer dos aclaraciones sobre el proceso de reproducción, pues este no se ha centrado exclusivamente en occidente y en la reproducción de clases sociales.

En la actualidad existen estudios que confirman la desigualdad de oportunidades educativas en países no occidentales y realizados por investigadores e investigadoras de esos propios países, como, por ejemplo, centrados en el acceso a la universidad en Baréin (Achamma et al. 2012) y la India (Mittal & Bhattacharya, 2013), expectativas parentales en Emiratos Árabes Unidos (Moussa-Inaty & De La Vega, 2013) y cómo el entorno propicia el abandono escolar para trabajar de forma prematura en Marruecos (Abdelkader, 2017).

Volviendo a la época del surgimiento de las teorías de la reproducción, encontramos dos obras de importancia. La primera es *Education and economic* (Thurow, 1972), donde en un estudio cuantitativo, centrado en la inserción laboral, se constataba como la promesa de las teorías del capital humano, por la cual el desarrollo económico aumentaba la inserción laboral de los titulados en los países en vías de desarrollo, no estaba teniendo lugar. Para Bonal (1998, pp. 55-57) fue este artículo el que supuso la crisis de las teorías del capital humano. La segunda obra, *Sociologie de l'Algérie*, no está centrada ni en el rendimiento educativo ni en la inserción laboral, pero supone el inicio de la obra de Pierre Bourdieu (Fernández, 2005; Martín Criado, 2013). Siendo un estudio etnometodológico en una región de Argelia (Bourdieu, 2006). Tanto su perspectiva de género como determinados conceptos (dominación, violencia simbólica) configuran el inicio de sus

⁸ Como se puede apreciar en este punto coinciden con la lógica de la teoría del capital humano de Becker (1964), sin embargo, al considerar el modelo productivo como un sistema explotador la perspectiva cambia.

planteamientos que con el paso del tiempo se relativizarán (Castón Boyer, 1996; Martín Criado, 2013).

La segunda apreciación es que el proceso de reproducción no hace referencia únicamente a clases sociales, independientemente de cuántas y cuáles sean estas, también se centra en las cuestiones como la etnia, el género y la edad. Para ello examinamos a las teorías de la reproducción incluidas en la tabla 2.1, que son las cuatro últimas expuestas⁹. No porque aquellas que no son propiamente de la reproducción no lo hayan tenido presente, sino para centrarnos en las que son objeto de examen en el presente epígrafe.

Willis y Apple también se diferencian en esta cuestión. Mientras, Apple (1987) emplea los conceptos de raza y sexo, donde la discriminación tenía lugar en el *currículo oculto*, es decir de forma implícita y no explícita. Willis (1988) fue más innovador, aportando una explicación al mayor rendimiento de las chicas en la escuela, ya que, como se ha comentado, el estudio era percibido por los chicos de clase obrera como algo feminizado, en consonancia con los resultados de Inge Bates (1990a; 1990b) centrado en las chicas, y que desde la psicología desarrollaría Eleanor E. Maccoby, junto con Jacklin (1974) y en solitario (1998).

Respecto a la teoría de las redes escolares, en *La escuela capitalista en Francia* (1976), Baudelot y Establet prestan escasa atención a la cuestión de género, lo cual corrigen con *Allez les filles!* (1992). Siendo la principal conclusión que aún queda camino por recorrer en la igualdad de género, pero que dicho camino se ha iniciado. Respecto a la cuestión de la raza¹⁰ (1976) la encasillan dentro de la clase social.

Bowles & Gintis (teorías de la correspondencia) en *Schooling in Capitalist America* (1976) sí prestan atención a la raza y el sexo. La escuela, como parte del aparato ideológico del Estado, al reproducir y legitimar la ideología capitalista con ella reproducen y legitiman las desigualdades de sexo y raza, junto con las de clase (Ibidem).

Por último, respecto a la etnia, el género y otras variables, en el propio marco teórico, al contextualizar la investigación, actualizaremos estas perspectivas con el

⁹ Algunas de las teorías que no son de la reproducción y hemos incluido en la tabla, también incluyen ambas variables. Por ejemplo, como señala Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou (2016a), el Informe Coleman (Coleman et al., 1966) centraba las diferencias de origen en la etnia y/o la raza, junto con las socioeconómicas.

¹⁰ Conservamos, de aquí en adelante, la conceptualización de las autorías, aunque para nuestra propuesta nos referiremos a etnia.

paradigma de la interseccionalidad, el cual no está todavía desarrollado por los pioneros de las teorías de la reproducción, pero, como hemos visto, sí lo inician.

1.2. Campos contruidos por capitales y capitales que construyen campos estructurados

Nuestro planteamiento posee como núcleo las teorías de la reproducción y, dentro de estas, la *teoría estructural constructivista crítica* de Bourdieu. Para desde su marco lógico enriquecerlo. Primero con las restantes teorías de la reproducción, y, posteriormente, enriquecerlo con las críticas a las teorías de la reproducción. Pero antes, hemos de señalar las ventajas que nos proporciona el posicionamiento teórico de Pierre Bourdieu. Siendo las principales ventajas respecto a las restantes teorías de la reproducción:

- a) Pierre Bourdieu supera a los clásicos de la sociología, pues su teoría está construida a partir y en contra de estos (Gutiérrez, 2003), después de una profunda crítica. Ventaja que posee ante las teorías de las redes escolares o las de la correspondencia, que se derivan de una reinterpretación marxista a través de Althusser y Gramsci (Morow & Torres, 2002, pp. 113-149; Jiménez Delgado, 2012, p.60; Recio Andreu, 2014).
- b) La teoría desarrollada por el autor francés es suficientemente flexible para analizar los diferentes procesos reproductivos que tienen lugar en distintos contextos, debido a la multidimensionalidad que dan los diferentes capitales y campos que posee. Por ejemplo, Coleman (1990) y Willis (1988) no comprenden al capital simbólico y Bernstein (1990) atiende muy poco al económico. Además, incluye perspectivas como el credencialismo de Collins (1998), con el concepto *capital escolar* (primera cita), o la lógica de la resistencia desarrollada por Willis (segunda cita):

el efecto mejor encubierto, sin duda, de la institución escolar, el efecto que produce la imposición de titulaciones, caso particular del efecto de asignación de estatus, en positivo (ennoblecimiento) o negativo

(estigmatización), que todo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas. A diferencia de los poseedores de un capital cultural desprovisto de certificación académica, que siempre pueden ser sometidos a pruebas, porque no son más que hacen, simples hijos de sus obras culturales (Bourdieu, 2017, p. 27)

Las disposiciones inculcadas por una experiencia infantil del mundo social que, en ciertas condiciones históricas, puede predisponer a los jóvenes trabajadores a aceptar y aún desear entrar en un mundo de trabajo manual, que ellos identifican con el mundo adulto, están reforzadas por la experiencia laboral misma y por todos los cambios consecuentes en sus disposiciones (Bourdieu, 1981, p. 314)

- c) Pese a las interpretaciones reduccionistas que ha sufrido su concepto clave, incluido Boudon (1998), el *habitus* no posee una perspectiva determinista (Castón Boyer, 1996; Wacquant, 2018). Además, el concepto de *habitus* se ha visto reforzado por la neurociencia; pues la cognición, el aprendizaje y la formación de hábitos son modulados por la misma estructura cerebral¹¹ (Flaherty & Graybiel, 1991). Por consiguiente, la percepción bourdoniana de que el *habitus* es más amplio que los hábitos y que estos están directamente relacionados con el aprendizaje y lo cognitivo ha sido corroborada.
- d) La teoría bourdoniana es una teoría para ser aplicada. En este sentido su obra más representativa es *La distinction* (1979), donde observamos múltiples técnicas de investigación desde la fotografía, en lo cualitativo, hasta análisis de correspondencias, en lo cuantitativo. Sin embargo, Willis (1988) realiza un estudio exclusivamente cualitativo y Baudelot & Establet (1976) exclusivamente cuantitativo.

¹¹ Concretamente el regulador común es el núcleo estriado, situado en los ganglios basales. Para más información véase a Flaherty & Graybiel, (1991).

Entonces, ¿cuál es la interpretación que nosotros hacemos sobre la teoría que será nuclear en nuestra propuesta para explicar y comprender las trayectorias educativas? Bourdieu somete a crítica los principales paradigmas teóricos para generar una teoría propia, perteneciente a las teorías de la reproducción, donde consigue relacionar binomios de perspectivas enfrentadas.

Definir la posición teórica y metodológica¹² de este autor es complejo. Por ejemplo, Wacquant (p.5, 2018) encuentra cinco autores básicos a la hora de entender las influencias más importantes en la obra de Bourdieu: Weber, Durkheim, Cassirer, Bachelard y Leibniz. En esta línea, respecto a la estructura social, Carabaña Morales, entrevistado por Rivère, (2017, p.3), indica que “*La distinción* de Bourdieu, que puede ser lo más novedoso, es una reelaboración de Veblen y de las distinciones de estatus y de estilo de vida de Weber”. Llegando a ser situado en posiciones opuestas a Marx. Por lo que Giroux (1983 p.17) afirma que “Bourdieu parece haber olvidado que la dominación debe ser ubicada en algo más que la mera ideología, que también tiene un fundamento material”

Sin embargo, en sentido opuesto, encontramos autores que lo encasillan como marxista, llegando a entender su obra como una renovación del materialismo histórico que continúa la tradición abierta por Althusser y Gramsci, como García Canclini (1990). Incluso autores que no llegan a definirlo como marxista, sí hacen referencia a que Bourdieu limitaba todos los capitales al económico (García-Valdecasas Medina, 2011; Romo de Vivar Mercadillo, Gómez Monge & Cantillo Sánchez, 2018). Si bien la cita a la que recurren es cierta (1986a, p.252), también Bourdieu criticó continuamente el reduccionismo a lo económico. El propio Bourdieu (1984b), señala una serie de divergencias que mantiene con Marx, las cuales podemos resumir en tres: (a) la perspectiva materialista, conlleva ignorar las relaciones en favor de las sustancias, junto a obviar todo lo simbólico; (b) el análisis teórico dialéctico que reduce la realidad social a la existencia de dos clases sociales antagónicas en un solo espacio social; (c) un intelectualismo que conlleva una noción de objetividad¹³ que excluye la posibilidad de representar y auto-representarse en el mundo social.

¹² La cuestión de la metodología bourdoniana la desarrollamos en los capítulos V, VI y VII. Pues como sostiene en *Choses dites* (1986b) la operativización de los conceptos es la clave donde descansan las propuestas teóricas y metodológicas.

¹³ Entendamos objetividad como (post)positivismo incapaz de reconstruir la realidad y preponderancia del análisis centrado en lo material.

Esto le ha supuesto recibir críticas por recoger diversas tradiciones, siendo acusado de hacer *ecletismo teórico*, las cuales recoge y sintetiza Mendes:

Bourdieu fue criticado por realizar un tipo de “licuado sociológico”, “mezclando todo”, mezclando Durkheim, Weber y Marx y, lo que es tan problemático o peor aún: construyendo modelos teóricos a partir de los conceptos y supuestos incorporados de los tres pensadores y haciendo investigaciones empíricas en los más distintos dominios del conocimiento”
(Mendes Catani, 2007, p.75)

El principal problema que ha existido respecto a la obra del sociólogo francés es la simplificación de su obra (Bonafant, 1998; Castón Boyer, 1996; Gutiérrez, 2003; Martínez García, 2017; Wacquant, 2018). Por tanto, vamos a desarrollar sus principales conceptos.

En primer lugar, ¿por qué sostenemos que es *estructuralismo constructivista* o, lo que es lo mismo, constructivismo estructuralista? Bourdieu propone un marco de (y para) el análisis, caracterizado por la superación de dicotomías que históricamente se han enfrentado en la sociología y las ciencias sociales (Castón Boyer, 1996). Así la estructura descansa en los *agentes*¹⁴, quienes al interactuar la reproducen, en otras palabras, la (re)construyen. Por consiguiente, acción y estructura no son perspectivas opuestas, son inherentes. Ya que los agentes con sus acciones refuerzan las estructuras (Martínez García, 2017). También compatibiliza la objetividad y la subjetividad, pues las estructuras, y las posiciones de los agentes en estas, son objetivas; y sobre esta objetividad los agentes realizan una interpretación que es subjetiva. Por lo que la subjetividad de los agentes modifica la estructura al reconstruirla¹⁵, no de forma aleatoria sino como

¹⁴ El concepto *agente* posee dos connotaciones muy precisas: a) puede hacer referencia a individuos, familias u otras instituciones o grupos; b) es seleccionado por Bourdieu porque a diferencia de otros conceptos, como actor, refleja condicionamiento y libertad del sujeto.

¹⁵ Si bien Bourdieu desarrolla cómo cambia la estructura en diversas situaciones, como para el caso del sistema escolar (2017, p. 179-198), consideramos que, para aquellos casos carentes de conflicto, *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* de Giddens (2006) constituye una obra más detallada, siendo compatible con la perspectiva del autor francés. Giddens (Ibidem) a este fenómeno, por el cual la estructura se perpetúa introduciendo pequeños cambios a través de los agentes, lo denomina *dualidad de la estructura*.

resultado de las propias relaciones de poder en cualquiera de sus formas, ya sea a través de la inercia o del conflicto (Bourdieu, 2017).

De esta forma el sujeto tiene incorporada la estructura social, según su posición en ella, en forma de *habitus*¹⁶, que “es la clase incorporada (que incluye unas propiedades biológicas socialmente moldeadas, tales como el sexo o la edad)” (Bourdieu, 2017, p.518) Concepto que evoluciona en su obra hacia posiciones menos deterministas (Castón Boyer, 1996), y que más operativizado está cuando se entiende como un control sobre la libertad de los agentes:

el habitus no es difícil de pensar sino en la medida en que uno permanezca confinado a las alternativas ordinarias, que él apunta a superar, del determinismo y de la libertad, del condicionamiento y de la creatividad, de la conciencia y del inconsciente o del individuo y de la sociedad. Puesto que el habitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que siempre tienen como límite las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (Bourdieu, 2007a, p.90)

Para profundizar, Ignacio Díaz (2008), a partir de una selección de obras de Bourdieu, esquematiza el concepto de *habitus* en el campo educativo en tres elementos: a) el gusto, el cual es un “sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división” (p. 165); b) la interiorización de estructura cognitivas, las cuales se caracterizan por su durabilidad; y c) la herencia de los esquemas de acción, los cuales influyen tanto en la percepción como en la consiguiente respuesta.

Por tanto, estamos ante una estructura social donde tiene lugar la interacción, compuesta por diferentes escenarios estructurados, o en términos bourdonianos un

¹⁶ Como reconoce el propio Bourdieu -como se cita en Martínez García (2017)- el término *habitus* es análogo al concepto *gramática generativa* propuesto por Chomsky (1985).

espacio social compuesto por diferentes *campos*. Siendo un *campo* “un sistema específico de relaciones objetivas, que pueden ser de alianza o de conflicto, de competencia o de cooperación según las distintas posiciones sociales ocupadas por los agentes sociales” (Castón Boyer, 1996, p.82), teniendo cada campo relativa autonomía respecto a los otros (Martínez García, 2017). Así existen diferentes campos: político, académico, del arte, religioso, etc.

Siendo el *espacio social* el conjunto de dichos campos, donde se encuentran las diferentes posiciones que ocupan los agentes. La *posición*¹⁷ en el espacio social está dada por el *capital global*, el cual posee diferentes dimensiones o capitales siendo los cuatro fundamentales: económico, simbólico, cultural y social¹⁸. El peso de cada capital difiere según el campo, así para el caso francés en el campo educativo, el capital cultural es el que en mayor medida define las posiciones, pero en el campo de los negocios es el capital económico. En su conjunto, el espacio social está constituido por tres dimensiones fundamentales: volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos (Bourdieu, 2017, p. 130).

Estos capitales son poder, el cual establece múltiples relaciones de dominación y, por tanto, existen posiciones dominadas respecto a aquellas dominantes. Sin embargo, los capitales no están otorgados aleatoriamente, están al servicio de la legitimación e instrumentalización de las relaciones de dominación, que son causa o/y consecuencia de las diferentes clases, las cuales también están compuestas por parejas dicotómicas: burgués y obrero, hombre y mujer, homosexual y heterosexual, parisino y “de provincias”, etc.

Entonces ¿cómo se posee el capital? Por medio de tres formas básicas: heredado, adquirido y reconvertido (Bourdieu, 2011b, 2017, 1984b, 1986a). El *capital heredado* es aquel que proviene de la clase, cual sea de las diferentes a la que se pertenece. En el caso del capital cultural heredado se obtiene debido al origen, es decir, se recibe en el proceso de socialización, en el que la familia y el entorno lo otorga. El *capital adquirido* es aquel

¹⁷ Distínganse *posición de clase* de *condición de clase*, el primer concepto el autor lo utiliza como referencia al lugar que se ocupa en el espacio social, el segundo cuando solo se tiene en consideración el capital económico.

¹⁸ Estos son los cuatro principales capitales en los procesos de reproducción, esto no significa que Bourdieu no tuviera en consideración algunos más específicos. Por ejemplo, para el caso del Estado (Bourdieu, 1993a), además de los mencionados, también incluye los capitales informacional, de fuerza física y jurídico.

que conlleva movilidad social, pues el modelo bourdoniano no conlleva un “determinismo irrevocable” (1984a, 2017), siendo esta movilidad -ya sea ascendente o descendiente- de dos tipos: *trayectoria del agente* y la *de clase*. La primera ocurre cuando el agente, de forma individual, cambia de posición en el tiempo; la segunda, cuando un grupo, en su conjunto, cambia su posición, como el caso de los burgueses industriales con la revolución industrial. En último lugar, nos encontramos el *capital reconvertido*, que es cuando una forma de capital se transforma en otra. Por ejemplo, si una familia posee alto capital económico, pero no cultural, puede invertir dinero en la formación de sus descendientes, transformando el primer capital en el segundo. Estas reconversiones pueden conllevar movilidad social o no. Por ejemplo, si una sociedad abandona una estratificación basada en castas, los agentes pertenecientes a la casta dominante, que sufre trayectoria descendente, podrán invertir los diferentes capitales para mantenerse en posiciones dominantes. Incluso, si la mayoría de los agentes de dicha casta consiguen permanecer en posiciones dominantes habrán abortado la movilidad descendente. Sin embargo, debido al *habitus*, las acciones y los comportamientos están orientados y, por consiguiente, en la mayoría de los casos el proceso de reproducción se garantiza por el capital global heredado, poseyendo más peso, en términos postpositivistas, que las acciones conscientes y, por su puesto, de cálculo racional (1971; 1984a; 2017). Ya que la adquisición del capital no heredado conlleva la dificultad de no estar socializado en él:

Hombres de lo adquirido, no puede mantener con la cultura la relación de familiaridad que autoriza las libertades y las audacias de aquellos que están vinculados a ella por nacimiento, es decir, por naturaleza y por esencia.
(Bourdieu, 2017, p. 389)

Por consiguiente, los agentes que ocupan posiciones de dominación en el espacio social no solo poseen la ventaja competitiva de heredar mayor cantidad de capital, además poseen mayor capital para reconvertir.

Todo esto sucede porque existe una *legitimación* (Ibidem). Esto es una forma de estar en la estructura social, en la que el razonamiento de su orden es aquél que es asumido por los diferentes agentes, pero que es propio de los dominantes, porque -y para- así se

sustentan las posiciones en el espacio social. Siendo el *enclasmiento*¹⁹ el fenómeno por el que los dominados aceptan la estructura de los dominantes. Lo cual es articulado porque el habitus desarrolla el *sentido práctico*, es decir, “la aptitud para moverse, actuar y para orientarse según la posición que se ocupe en el espacio social. Todo esto sin recurrir a una reflexión consciente, gracias a las disposiciones adquiridas que funcionan automáticamente.” (Castón Boyer, 1996, p.81). Sin embargo, las *estructuras sociales incorporadas*, que alcanzan y configuran el inconsciente del individuo, no solo guían el sentido práctico, también aportan qué es una <<conducta razonable>> y qué es <<sentido común>>, para enclasar a cada individuo según sus clases, y, por tanto <<naturalizan>> y <<normalizan>> todas las posiciones sociales, de quien domina y de quien es dominado (Bourdieu, 2017, p. 551).

1.3. Los capitales

Una vez expuesta la propuesta de Bourdieu y cómo es el modelo reproductivo propuesto por él, procedemos a detallar el funcionamiento de los cuatro capitales fundamentales. Si bien, enriqueceremos la conceptualización de estos con las aportaciones de las teorías que también han conseguido explicar y comprender el proceso reproductivo en el campo escolar y, por consiguiente, la desigualdad de oportunidades educativas.

1.3.1. El capital económico

En este punto consideramos al capital económico como un factor reproductivo y no como una variable reproducida. Por ejemplo, Giroux (2004), desde una perspectiva marxista, sostiene que la escuela reproduce el modo de producción capitalista por medio

¹⁹ Este concepto posee diversas traducciones, hemos optado por la más extendida. El concepto original en francés es *classement*.

de la ideología. Por tanto, pese a que el sujeto de la reproducción es económico, en tanto es materialista, no es objeto del presente epígrafe, pues el factor reproductivo es la ideología.

El capital económico es el capital central en las teorías del conflicto, tanto es así que Marx supeditó la escuela a la superestructura. Por lo que Marx (Álvarez-Uría, 2007) afirmó: “La atrofia intelectual, producida artificialmente en los adolescentes que están en vías de formación, al convertirlos en simples máquinas productoras de plusvalía” (p.33). Engels (2012) le dedicó aún más atención, él veía al Estado como la institución que reproducía la mano de obra, y dotaba de la legitimidad necesaria para la reproducción de las desigualdades según la clase social, por tanto, la escuela era una parte más de la maquinaria del Estado en beneficio de la burguesía.

Ya en el terreno de las teorías de la reproducción, las que son herederas directas de Gramsci y Althusser, como las teorías de las redes escolares y de la correspondencia (Bonafant, 1998), como aquellas que no se reconocen como tal, como Bourdieu²⁰, han sido interpretadas como teorías que han prestado poca atención al capital económico. Así Bourdieu ha sido interpretado como un estudioso del capital cultural (Castón Boyer, 1996; Marqués Perales, 2012; Morrow & Torres, 2002; Santos Sharpe & Carli, 2016). Y es cierto, obras como *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2010) y *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* (2017) el principal capital en el campo escolar es el cultural, pero ¿esto se debe a que la teoría bourdoniana y las de la reproducción no creen en el peso del capital económico en el campo escolar o es resultado del contexto de sus investigaciones? Para aclarar esto, en primer lugar, cabe señalar que los diferentes capitales actúan de forma desigual en el proceso reproductivo en las distintas sociedades.

Así como un circuito eléctrico y un circuito hidráulico semejantes en su estructura presentan propiedades análogas -en el sentido de que esas

²⁰ En lo expuesto anteriormente queda suficientemente claro que Bourdieu no posee influencia de Gramsci y Althusser. Sin embargo, quisiéramos hacer hincapié en la afirmación de Burawoy: “cuando Bourdieu estaba desarrollando sus ideas sobre la dominación cultural, solo se puede presumir que la omisión fue deliberada y que la alergia de Bourdieu al marxismo se expresa aquí en el rechazo a considerar las ideas del marxista más cercano a su propia perspectiva. Abiertamente declara no haber leído nunca a Gramsci, y afirma que de haberlo hecho lo habría criticado sin rodeos. De todos los marxistas, Gramsci estaba simplemente demasiado cerca como para no resultar incómodo.” (2014, p.2)

propiedades pueden traducirse del lenguaje de la electricidad al lenguaje de la hidráulica, con una correspondencia biunívoca de los elementos de cada estructura-, del mismo modo las estructuras sociales de dos sociedades diferentes pueden presentar propiedades estructuralmente equivalentes a pesar de las profundas diferencias que existen en el nivel de las características objetivas (en particular, económicas) de las clases que las constituyen.”
(Bourdieu, 2002c, p. 124)

En efecto, como hemos comentado anteriormente, el volumen del capital global, su estructura y el tiempo son las tres variables que marcan cómo es el proceso reproductivo. En este punto, hemos de aclarar que la argumentación bourdoniana por la que en el campo escolar el capital cultural es el que mayor capacidad explicativa posee es una cuestión contextual, siendo cierto que Bourdieu afirma que este capital conlleva estrategias más apropiadas en inversión educativa. Por ello, al analizar Bourdieu las estrategias educativas en Francia comienza con “actualmente se advierte” (2011b, p. 40) en referencia a un contexto concreto. Para posteriormente reconocer que las inversiones económicas y, concretamente, monetarias son una dimensión en la inversión educativa, ya que su crítica a las teorías del capital humano es al reduccionismo a esta dimensión, obviando otras estrategias escolares (2011b, p.119).

Porque para Bourdieu el capital cultural es el que directamente se heredaba en el campo escolar. Sin embargo, los otros capitales también poseían importancia, tanto es así que en *Las estrategias de la reproducción social* desarrolla tres estrategias de inversión en el campo educativo, siendo estas: la económica, la social y la simbólica (2011b, pp. 36-37); pues la herencia cultural, en dicho campo, no es una estrategia, es la inercia propia de la reproducción escolar en la escuela.

Por consiguiente, el capital económico sí que juega un papel en el proceso de reproducción en la escuela. Por tanto, no solo se debe poseer capital económico, debe haber una estrategia a largo plazo para su reconversión en capital cultural adquirido. Pero entonces, ¿qué peso tiene?, y lo que es más importante, ¿posee el mismo peso en todos los contextos? Porque si aceptamos que los diferentes capitales tienen pesos desiguales dependiendo del campo, ¿por qué íbamos a aceptar que independientemente del contexto, los campos son iguales y los capitales poseen los mismos pesos?

Un campo se da en una determinada sociedad, no podemos esperar que el campo educativo sea el mismo independientemente del contexto. Los resultados internacionales reflejan que el proceso de reproducción acontece, pero ocurre de forma desigual dependiendo del contexto (Hanushek, Machin & Woessmann, 2010; Fernández Mellizo-Soto, 2015). Así en *Los herederos*, en coautoría con Passeron, Bourdieu manifiesta una de las causas que conllevan a la mayor capacidad del capital cultural para explicar el éxito escolar: la igualación de las diferencias económicas debido a un mayor desarrollo del Estado del Bienestar:

los mecanismos que aseguran la eliminación de los niños de clase baja y media actuarían casi con la misma eficacia (pero más discretamente) en el caso en el que una política sistemática de becas o subsidios de estudios volviera formalmente iguales ante la educación a los sujetos de todas las clases sociales; se podría entonces, con más justificaciones que nunca, imputar a la desigualdad de dones o a la aspiración desigual a la cultura la representación desigual de los diferentes niveles sociales en los diferentes niveles de enseñanza. (Bourdieu & Passeron, 2010, p. 45)

Esta apreciación ha sido confirmada con estudios posteriores, así Power, Curtis, Whitty & Edwards (2010) hicieron un análisis retrospectivo sobre la política de Margaret Thatcher, en los años 60 y 70, consistente en subvencionar a estudiantado con escasos recursos para que accedan a escuelas privadas. Lo cual supuso una mejora por medio del grupo de iguales y por la cultura escolar, sin embargo, la persistencia de las condiciones de origen imposibilitó la igualdad efectiva de oportunidades educativas.

En línea con lo anterior, a pesar de que ha habido un desarrollo importante de los Estados de bienestar y de la igualación formal de las diferencias económicas en los últimos años, se aprecia un cambio de tendencia. Ya, Fernández Enguita (1985) señaló, para el caso español, dos factores económicos que estaban adquiriendo fuerza explicativa: (a) el neoliberalismo, que está empujando al sector privado a gestionar servicios que antes ofrecía el sector público, como la educación; y (b) la aparición de nuevos productos (como los ordenadores) genera nuevos mercados y, por consiguiente, aparecen nuevas diferencias educativas. Si bien, en este segundo punto hay estudios que señalan que más

importante que su acceso, es el uso que se hace de estas tecnologías (Alonso Carmona, 2019), cuestión que trataremos más adelante.

La cuestión es que el resurgimiento del factor económico a partir de los ochenta está acaeciendo, en países como Inglaterra²¹, Gales, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Suecia, debido a que está perdiendo peso el Estado en el proceso educativo en favor de las familias y el mercado (Whitty, Power & Halpin, 1999). Si continuamos observando la evolución del Reino Unido, antes de la gran crisis de 2008 las diferencias en inversión educativa según el origen familiar eran importantes, sin embargo, con la crisis estas se han ampliado (Clark, 2011). En un análisis comparativo entre los países que forman la Europa de los 15, también propiciado por los ciclos económicos, se constata como el coste de oportunidad sí tiene relevancia a la hora de decidir continuar estudiando, junto con otras variables (Rodríguez & Lacasa, 2018). Y es que la complejidad de variables que entran en juego conlleva que en cada contexto el capital económico y la oportunidad de estudiar se manifieste de forma desigual según el país (Ibidem). Tanto es así que para el caso español, Carabaña Morales (2018), contradiciendo las conclusiones de Rodríguez & Lacasa (2018), en un análisis lineal, que se remonta desde 1993, llega a dos conclusiones de importancia: la primera, “el aumento de la escolarización en todos los niveles de renta muestra que ni las constricciones presupuestarias ni los hábitos sociales son un freno de importancia”²² (Carabaña Morales, 2018, p. 156); y la segunda es que en crisis “el descenso de los ocupados se reparte a razón de 2/1 entre la escuela y el paro” (p. 155).

Con estas dos cuestiones, la evolución de las oportunidades de continuar estudiando y la aparición de las nuevas tecnologías, quisiéramos dejar constancia de lo volátil que es el capital económico en la desigualdad de oportunidades educativas. Por ello, es el contexto quien determinará el peso del capital económico como predictor del rendimiento educativo.

Sin embargo, sí ha habido una teoría, en la que no existe consenso si pertenece a las de la reproducción, que ha seguido interpretando que las desigualdades de

²¹ Somos conscientes que Inglaterra y Gales pertenecen al Reino Unido, pero como no se realizó el estudio en toda Gran Bretaña, hemos decidido utilizar el término países, por ser algo más neutro, y no Estados o naciones, sin pretender, en ningún caso, dar lugar a debates.

²² Esta investigación se centra en la permanencia en la escolarización por grupos de edad y no en su rendimiento. Por lo que la igualdad entre distintos grupos se debe entender como igualdad para participar en la carrera educativa y no como igualdad en el rendimiento una vez se decide permanecer.

oportunidades eran producidas directamente por las diferencias económicas: el *individualismo metodológico* de Boudon. Ya que, junto al desigual reparto de la información y a los efectos no previstos de las acciones, los individuos poseían diferentes situaciones económicas por lo que la elección racional se implementa en una situación de desigualdad (Boudon, 1980, 1998). Esto, junto a la reiterada interpretación de que la teoría bourdoniana se limita a la reproducción cultural, ha dado lugar a testar las diferencias de oportunidades mediante un modelo de reproducción cultural, otorgado a Bourdieu, y otro económico, propio de Boudon, (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016b; De Graff, De Graff & Kraaykamp, 2000). Interpretación que no compartimos por lo expuesto hasta aquí.

Sin embargo, Boudon (1983), cuyos planteamientos ya han sido compatibilizados con los de Bourdieu (Gambetta, 1987), desarrolla dos conceptos que enriquecen nuestro modelo: *efecto techo* y *efecto suelo*. Con estos sostiene, desde una perspectiva individualista y desde la acción racional, cómo la inversión en educación, sea económica o de otra índole, del estudiantado y de sus familias es relativa a su origen social. Por ejemplo, rechazar un trabajo para seguir estudiando para obtener mayores ingresos en un hipotético futuro es una elección racional para un individuo que puede postergar la obtención de ingresos. Pero aceptar ese mismo empleo por un estudiante en peor condición de clase también sería una decisión racional, porque le supone esperar más tiempo para tener unos ingresos. El primer caso es el *efecto techo*, el segundo el *efecto suelo*.

1.3.2. El capital cultural

Para Bourdieu el concepto de *cultura* es poliédrico, difuso y no acotado. Así en su obra encontramos diversas definiciones (1986b, 2011a, 2011b), sin embargo, para el campo educativo y en el área pedagógica el concepto está “centrado en el estudio de las formas simbólicas y las prácticas culturales desde el punto de vista de sus relaciones con el problema del poder.” (p.9, Ávila Penagos, 2002). De esta forma, supera la concepción clásica de la antropología para centrarse en el poder y, por consiguiente, entender el concepto *capital cultural* como concentración de poder por medio de la cultura. Estando

en una posición dominante no quien posee cultura, sino quien posee la cultura legítima y, por consiguiente, estando en una posición de dominación sobre quien posee una cultura ilegítima (2011a, 2017).

Las diferencias de capital cultural permanecen ocultas, siendo menos visibles que la económicas, por ello:

Creer que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada cuando se aseguran los mismos medios económicos a todos aquellos que tienen los “dones” indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se debe ,más que a los “dones” naturales (qué siguen siendo hipotéticos en tanto que se puedan adjudicar a otras causas las desigualdades educativas), a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza con los criterios que definen el éxito en él. (Bourdieu & Passeron, 2010, p. 38)

Para Bourdieu (1987, 2017) el *capital cultural* tiene tres estadios. El primero es el *incorporado*, para tal propósito debe existir tanto la oportunidad de transmisión como la asimilación por parte del agente. El cual, cuando es producto de la socialización, lo denomina *inculcación*, pero si requiere un aprendizaje ajeno al origen es *adquirido*. Este estadio necesita de tiempo para ser incorporado y se caracteriza por ser mucho más oculto que el capital económico. El segundo es el *estadio objetivado*. Esta es la huella que percibimos del primero. Se puede observar en variables como el número de libros, la música que se escucha o los cuadros que se poseen entre otros. El último estadio es el *institucionalizado*, el cual es aquel que se le reconoce desde las instituciones al poseedor, siendo el ejemplo por excelencia el título escolar²³.

Con esta lógica tiene lugar el proceso de *reproducción cultural*, ya que quienes se familiarizan en entornos con mayor capital cultural poseen ventaja competitiva en el campo escolar. Por consiguiente, se desenvuelven mejor en las instituciones educativas,

²³ Como se ha podido ver, en otras obras como *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* (2017) Bourdieu lo llama *capital escolar*.

las cuales certifican estas diferencias, que son producto de la desigualdad de oportunidades educativas. Este proceso se posibilita porque el alumnado posee un *habitus*, que es subjetivo, sancionado por el grado de concordancia que aguarde con la estructura escolar, que es objetiva (Bourdieu, 2011a).

En este punto, quisiéramos recordar que, en el proceso de *reproducción cultural* en la escuela, el estudiantado no tiene por qué ser un agente pasivo. Si bien, Bourdieu (2011a; 2017) era consciente de que entre las clases bajas se rechazaba la cultura legítima en la escuela. El planteamiento de Willis (1988), ampliado por Bates (1990a; 1990b), es más preciso y profundo. Donde la existencia de *contraculturas* que se resisten a la cultura que premia y sancionan las instituciones escolares, y que tienen su expresión coloquial en manifestaciones como <<yo sé de la escuela de la vida>> o <<yo he estudiado en la escuela de la calle>>, contribuyen al proceso de reproducción cultural. De ahí que haya sido propuesto que la acción pedagógica asimile la cultura del estudiantado en desventaja competitiva por su origen (Apple 1987; Freire, 1993; Giroux, 2004).

1.3.3. El capital social

El concepto *capital social* surgió del ámbito educativo, concretamente de Hanifan (1920; citado por García-Valdecasas, 2011; Ostrom & Ahn, 2003), quien era supervisor de escuelas rurales. Sin embargo, el concepto ha sufrido una importante transformación con el paso del tiempo (Ibidem). En la actualidad, las investigaciones sobre capital social se han extendido, teniendo como objeto de estudio casos en países muy diversos y sobre un gran abanico de temas, más allá de la educación (p. 176-178, Ostrom & Ahn, 2003), ya que como señalan Romo de Vivar Mercadillo, Gómez Monge & Cantillo Sánchez (2018) es un “tema social, político, económico, educativo, cultural, de salud pública o ambiental y de preservación de los recursos existentes en un territorio” (p.86).

Por lo que el *capital social* puede llegar a tener una preponderancia en la inserción laboral y en los ingresos mayor que el capital escolar, habiendo estudios empíricos que así lo confirman (Granovetter, 1973; Erickson, 2001). También influye en la confianza de una población en el consumo y, por consiguiente, en el desarrollo económico (Putnam,

2002) o que la persona inmigrante se autoperciba menos <<inmigrante>> al habitar en un barrio acomodado, en vez de en otra zona con altas tasas de población inmigrante y bajo capital global (Dubet, 2011).

Sobre el *capital social* hay dos advertencias que hace García-Valdecasas Medina (2011): la primera es que sin redes sociales no hay capital social; y la segunda que, igual que el capital social genera beneficios, también puede generar perjuicios. Esto es, para nuestro objeto de investigación, que el capital social puede generar alto rendimiento en estudiantado con bajo capital global como bajo rendimiento en estudiantado con alto capital global de origen.

A continuación, expondremos las conceptualizaciones de Bourdieu, Coleman y Putnam. Cabe destacar, que, como se ha indicado, Coleman no pertenece a las teorías de la reproducción, de hecho, él ha aplicado el concepto de capital social desde las teorías del capital humano (Coleman, 1988) y desde el funcionalismo (Coleman, 1990). En el caso de Putnam, aún se distancia más de estas teorías, sin embargo, su perspectiva es fundamental para entender cómo afecta al entorno y al contexto, como veremos a continuación.

Para Bourdieu el *capital social* es la capacidad que posee el agente de movilizar cualquier tipo de capital a través de su red social, de tal manera que “el capital social, aunque independiente y distinto, ejerce un papel potenciador sobre todos los otros capitales que cada agente social posee en los posibles campos en los que se encuentre ubicado.” (Castón Boyer, 1996, p.82). Este capital se hereda, se adquiere y requiere de estrategias, así:

El capital social se compone de relaciones, conexiones, que deben mantenerse, reproducidas por un trabajo específico. Digo bien, trabajo, incluso si este trabajo puede parecer inadecuado e incluso muy divertido: los miembros de la corte sueca estaban on duty, de servicio, en el trabajo, incluso cuando estaban ocupados bailando o conversando (Bourdieu, 2007b, p. 286)

El *capital social* requiere cierta institucionalización, y cuanto más grande es esta, más poder se cede (Bourdieu, 1997b), porque al igual que un agente puede movilizar los

distintos capitales a través de su red social, este mismo agente pertenece a esa red social, en la que otro agente puede hacer demandas. Y si dicha red social está muy institucionalizada las normas son nítidas, y en consecuencia el agente cede poder a la hora de elegir qué recursos puede demandar o ceder.

El significado de *capital social* para Coleman es muy similar al de Bourdieu, en tanto son recursos potenciales que poseen los agentes o individuos a través de las redes sociales (García-Valdecasas Medina, 2011; Romo de Vivar Mercadillo, Gómez Monge & Cantillo Sánchez, 2018), siendo coincidentes en que este capital se distribuye de forma desigual ocasionando desigualdad de oportunidades educativas.

Sin embargo, existen una serie de diferencias. La primera es que Coleman (1988) posee una interpretación utilitarista del capital social, donde los individuos responden a la teoría de la acción racional. Por lo que la lógica de Coleman es la inversa, o por lo menos lineal en vez de circular, a la de Pierre Bourdieu, “tomar la acción racional como punto de partida, pero rechazando las premisas individualistas extremas que a menudo la acompañan. La concepción del capital social es un recurso para la acción, es una forma de introducir la estructura social en el paradigma de la acción racional” (Ibidem, p. 95).

Otra diferencia con Bourdieu es que, si bien este era consciente de que el capital social depende de estrategias y que los agentes podían aumentarlo o disminuirlo (Bourdieu, 2007b, p. 286)²⁴, Coleman (1990) va un paso más y “el capital social puede ser creado, mantenido o destruido” (Romo de Vivar Mercadillo, Gómez Monge & Erick Cantillo Sánchez, 2018, p.92), radicando la diferencia en que también puede ser <<creado>>, concepto diferente a ser <<aumentado>>.

La tercera es que el sociólogo estadounidense interpreta que los individuos o familias al aumentar su capital social están haciendo más eficiente al conjunto de la sociedad porque, entre otras cuestiones, aumenta el capital humano (Coleman, 1988).

Respecto a la propuesta de Coleman (1988; 1990) el *capital social* posee, fundamentalmente, tres formas: (a) las obligaciones y las expectativas; (b) la información disponible; (c) las normas y sanciones efectivas. La primera hace referencia a las expectativas que la sociedad impone al individuo y las que surgen como compromiso

²⁴ En este punto las diferencias existentes entre Bourdieu y Coleman se han exagerado por las interpretaciones deterministas de Bourdieu, llegando a interpretaciones en las que la principal diferencia entre ambos es que Coleman sí incluye la generación de capital social, en oposición a Bourdieu que no lo hace, por ejemplo, Álvarez de Sotomayor (2016b).

adquirido como consecuencia de un intercambio. Por ejemplo, el ser padre o madre conlleva una serie de obligaciones que dependen de la sociedad en la que estén insertados. En determinadas sociedades los padres han de sufragar la manutención de su descendencia durante la niñez, en otras inclusive la juventud. Junto a esto, en las relaciones interpersonales surgen expectativas como consecuencia de los actos. Así, si a una persona le ayudas en una mudanza, las expectativas creadas son que si tienes que mudarte, u otra actividad similar, esta persona te ayudará.

La segunda, la información disponible, hace referencia a la desigual distribución de la información por las distintas redes sociales. Esto se traduce, por ejemplo, en que con una red social determinada podrás conocer y acceder a más y mejores puestos laborales que en otra red social. En este punto, para el análisis, hay que entender que esta información, como el capital social en general, es potencial, es decir, para conocer el acceso que una persona tiene a la información disponible de sus redes sociales ha de activarlas. De tal manera, volviendo al ejemplo anterior, para que un individuo sepa de que puestos laborales puede ser informado, o incluso acceder a ellos, ha de preguntarlo.

Por último, los agentes se insertan en grupos sociales y, por tanto, sus redes también. E igual que esas redes generan en potencia una serie de privilegios, generan una serie de normas y sanciones efectivas. Y aquí cabe preguntarse ¿qué diferencia hay respecto a las obligaciones? Para ello volvemos al caso del individuo que busca empleo. A priori, si en una comunidad religiosa dada le comunican y le facilitan un puesto de trabajo habrá generado una serie de obligaciones con quienes se lo hayan facilitado. Por lo que si la comunidad religiosa se reúne un determinado día a la semana, este individuo debe acudir a estos encuentros para seguir perteneciendo a esta comunidad y, por tanto, no perder la capacidad de recursos disponibles en potencia de esta comunidad. Estamos ante una norma, pues esta cumple una función: hacer más cohesionada y asegurar la pervivencia de esta comunidad religiosa. En este aspecto, queremos destacar la perspectiva funcionalista que radica en esta tercera forma.

Putnam, respecto a Bourdieu y Coleman, estira el concepto *capital social* (Ostrom & Ahn, 2003), poniendo el foco en los beneficios indirectos dados de pertenecer a un entorno más cívico²⁵.

²⁵ Algunas conclusiones a las que llega Putnam, como la cuestión de la inmigración o la defensa de la lógica hobbesiana de que un Estado fuerte es necesario en sociedades con

Para Putnam el “capital social se compone esencialmente de confianza, normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico” (Ramirez, 2005 en Romo de Vivar Mercadillo, Gómez Monge & Erick Cantillo Sánchez, 2018, p.92). En este punto, si comparamos a Putnam (2002, Putnam, Leonardi & Nanetti, 2002) con Coleman (1988), encontramos dos perspectivas similares con dos diferencias significativas: (a) Putnam posee una perspectiva menos estructuralista, pues le otorga un mayor peso a individuos y agentes en la construcción de la estructura; y (b) este autor incluye la cuestión del compromiso cívico, como un factor que posibilita el funcionamiento democrático y el desarrollo económico, político y social de una comunidad política.

Putnam, Leonardi & Nanetti (1993) estudiaron el caso italiano, donde encuentran que el principal factor diferencial entre las regiones ricas del norte y las del sur, que son más pobres, es el mayor proceso de industrialización de aquellas regiones más septentrionales, constatando empíricamente como el capital social de las primeras ha generado conductas más cívicas (*compromiso cívico*) en su población (*comunidad cívica*) que las de las que poseen las poblaciones del sur, y esto incide en que las regiones del norte continúen siendo más democráticas y desarrolladas. Este aspecto nos parece fundamental por dos cuestiones: (a) es un contrapunto a que en sociedades más desarrolladas el individualismo lleva a erosionar el capital social, opinión expresada por Bourdieu (1993b)²⁶, pues lo que Putnam (2003) sostiene es que, sobre todo, se minan las relaciones entre distintas clases sociales; b) pone de manifiesto como la arbitrariedad del capital cultural y social, a la que hace referencia Bourdieu, en todos los casos no se da. Cuestión que desarrollaremos en los *Límites al proceso reproductivo*.

capital social débil, han tenido fuertes críticas porque la metodología desarrollada no es suficiente para sostenerlas, véase Martín Criado (2012). Sin embargo, su enfoque general sobre las consecuencias indirectas de vivir en una comunidad cívica débil como planteamiento teórico nos parece importante, más teniendo en cuenta el entorno donde se socializa el estudiantado. Además, las técnicas de análisis cuantitativo se han depurado mucho con el paso del tiempo, no es una cuestión que se cierne únicamente a la obra de Putnam. Por lo que consideramos oportuno seguir testando las hipótesis de Putnam.

²⁶ El punto en común es que el capital social posee mayor peso en sociedades tradicionales que en las más avanzadas, ya que el individualismo de estas últimas minas las relaciones sociales, que pasan de poseer solidaridad mecánica a orgánica.

1.3.4. *El capital simbólico*

Tal y como recogen Marrero Acosta & Rodríguez Palmero (2008), Bakhtin fue el precursor del concepto *capital simbólico* en 1929. Ya que al desarrollar la *teoría de comunicación dialógica en el aula*²⁷ se percataría de que la comunicación tiene lugar en un entorno determinado, donde hay una estructura. Por lo cual, tanto la comunicación como el diálogo son fenómenos principalmente sociológicos.

Diferenciar el capital simbólico del cultural es complicado porque su relación es muy fuerte, tal y como indicó Willis (2000; Martínez, 2004). Este mismo autor señala una cuestión de importancia para comprender el *capital simbólico*: este no se limita al lenguaje, en cualquiera de sus formas (Willis, 2000). Además, como indica Bernstein (1990) “las teorías de la reproducción cultural se ocupan de los mensajes, de las pautas de dominación. Aquí nos referimos concretamente a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, todos están sesgados en favor del grupo dominante.” (p. 18).

Nosotros vamos a reconstruir el concepto *capital simbólico* a partir de dos autores: Bourdieu y Bernstein. Teniendo como principal nexo que ambos (Bernstein, 1990; Bourdieu & Passeron, 2001) enmarcan la cuestión simbólica como una serie de mecanismos para enmascarar y naturalizar los constructos sociales.

Debido al continuo intento de Bourdieu en aunar teoría y práctica, así como de la ambigüedad del término *capital simbólico*, como gran parte de su obra, necesita ser contextualizado y adaptado (Fernández 2005; Fernández Fernández, 2013). Como la propia obra del francés, el concepto de capital simbólico también evoluciona. En un inicio no tiene en consideración este capital, de hecho, en ocasiones ignora el capital simbólico, incluyendo su significado y el de la violencia simbólica en el capital cultural (Bourdieu, 1997b); por otra parte, en <<las formas del capital>> dice que el capital simbólico siempre está unido al capital social (1986a). En otras ocasiones, como en *El Sentido Práctico* (2007) Bourdieu diferencia entre capital simbólico y capital religioso, sin

²⁷ La comunicación es dialógica para Bakhtim, en tanto “el diálogo no significa sólo la alternancia de voces o palabras entre personas, sino que implica el encuentro y la incorporación de las voces de los otros en un espacio y en un tiempo socio-histórico determinado” (p.31, Marrero Acosta & Rodríguez Palmero, 2008)

embargo, nosotros tratamos al capital religioso como un subtipo de capital, como este mismo autor hace en otras obras (Bourdieu & Wacquant, 2013; Bourdieu & Passeron, 2001).

La idea básica del *capital simbólico* en este autor es conocimiento y reconocimiento, pero al final de otros capitales. Estando el capital simbólico directamente relacionado con lo que Weber llamaba <<carisma>> o Durkheim <<mana>> (Bourdieu & Wacquant, 2013), siendo el proceso cognitivo por el cual los individuos le dan a los otros capitales sentido práctico, pero un sentido práctico aceptado por las creencias del grupo. Vestir calcetines blancos o usar significantes propios de la comunidad obrera en una fiesta de etiqueta sería no respetar el sentido práctico que la alta burguesía posee de las posesiones económicas, pues daría igual el precio de esos calcetines; en el segundo caso, referente al uso inadecuado de significantes, el uso inadecuado sería del capital cultural, pues un significante impropio no conlleva poseer un vocabulario escaso. Porque como Bourdieu expone reiteradamente (1997b, 2017) el *capital simbólico* es una cuestión de expectativas, siendo estas generadas por un grupo sobre las prácticas que realizan los individuos.

Faria Campos & Pereira Lima (2018) distinguen dos usos diferentes que Bourdieu le da al *capital simbólico*: (a) categorial y no interaccionista y (b) uno que se caracteriza por ser una continuación de la tradición weberiana y durkheniana, compatible con el interaccionismo simbólico y complementaria a la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Morcovici que se aleja de los conceptos de dominación y hegemonía de Marx y Gramsci, respectivamente.

La primera es absolutamente complementaria al paradigma bernsteniano. Aquí el epicentro del *capital simbólico* es que en sí es un activo. El poseer un mayor capital simbólico heredado hace que quien lo posea compita con ventaja en la escuela. Por tanto, un vocabulario más rico y con mayor adaptación, aprendida en casa o en el resto del entorno, a la institución escolar podrá traducirse en un mayor rendimiento.

La segunda interpretación que Faria & Pereira (2018) encuentran en Bourdieu es aquella que sostiene el concepto de *violencia simbólica*. Estamos ante lo que Bourdieu llamó “estructuralismo constructivista” (1987). Desde una perspectiva interaccionista, el individuo posee representaciones sociales de él y de su endogrupo, ya sea al interrelacionarse con el propio endogrupo o con un exogrupo. De esta forma, hay un juego

de agentes activos (individuales y grupales) en el que se construye como “natural” una serie de restricciones, límites, posibilidades y condicionamientos, no como determinismos irrevocables, en lo que constituye una lucha por imponer una visión que ha de ser aceptada y legitimada por los dominados, como bien desarrollan Faria & Pereira (2018, pp. 104-105). De esta manera, las mujeres aceptan que hay trabajos de mujeres y hombres, y a su vez aceptan que los trabajos definidos como de hombres son más valiosos que los de las mujeres. De esta manera un policía que en el imaginario colectivo es un trabajo masculinizante y, por tanto, masculinizado, posee una mayor remuneración que ser “maestra” o “asistente social” que en el imaginario colectivo es un trabajo feminizante y, por consiguiente, feminizado, ya que es un trabajo “más peligroso”, pasando a un segundo plano el grado de cualificación.

Si el capital cultural, en el campo educativo, se forja cuando una política de becas no igualaba económicamente, el capital simbólico también tiene mayor preponderancia en desigualdad económica. Sin embargo, su mayor preponderancia se da en aquellas situaciones y relaciones donde todavía el capitalismo no media con tanta fuerza. Así en *La dominación masculina* (2000) y en *Sociología de Argelia y Tres estudios de etnología cabilia* (2006) tiene un peso mayor que en el resto de sus obras, ya que, en cierta forma, el capital económico sustituye al capital simbólico cuando las relaciones se vuelven impersonales (Fernández Fernández, 2013). Por ejemplo, una mujer que bajo una estructura fuertemente patriarcal se ve obligada al cuidado de la descendencia posee menor capital simbólico que su marido, en tanto su marido trasforma el capital económico en capital simbólico, pues su posición “sustentadora” de la familia así se lo posibilita. Sin embargo, la externalización del cuidado y la nivelación en la posición económica de la mujer posee dos consecuencias: la primera es la mercantilización del cuidado de la descendencia contratando un servicio y, por tanto, ocupando el capital económico el peso del capital simbólico; la segunda es la nivelación del capital simbólico en la pareja. En este punto, no queremos que se nos malinterprete, este proceso podría no ser aceptado por el hombre el cual puede resistirse dando lugar a diferentes estrategias y conflictos para mantener su posición dominante. La dominación masculina es en mayor medida simbólica (Fernández 2005; Fernández Fenández 2013).

Llegados a este punto, hay un concepto clave que hemos de diferenciar del concepto de *violencia simbólica*: la *presión social*. El segundo, el cual Asch (1955) demostró de forma experimental, ocurre cuando un grupo ejerce la influencia sobre un individuo o un

grupo menor, esperando que la tendencia a la conformidad direcciona la conducta del individuo o grupo receptor. Teniendo en consideración que quien “siente” la presión social es el individuo o grupo que redirecciona su conducta. La *violencia simbólica*, concepto propuesto por Bourdieu en varias obras (2000; 2006), es un tipo de dominación indirecta y oculta que los dominados aceptan sin cuestionar. Nos serviremos de la ficción para ejemplarizar una situación en la que un individuo sufre ambos fenómenos en direcciones opuestas, cuestión no muy habitual, pues la violencia simbólica suele estar acompañada de presión social. En el sexto capítulo de *Dérápages* (Lemaitre et al., 2020), el protagonista principal es enjuiciado, su yerno y su mejor amigo son llamados a declarar, siendo el punto central si el acusado era una persona violenta o no, pues aparentemente la defensa se basa en que los actos por los que nuestro protagonista está procesado son derivados de trastornos psicológicos; sin embargo, la fiscalía intenta demostrar que el acusado era una persona que ya había tenido capítulos violentos y, por tanto, no se debía a ningún shock el comportamiento que había derivado en la causa. En esta situación, tanto el amigo como el yerno se enfrentan a dos presiones. Una es la que ejerce la familia del acusado para que testifiquen negando anteriores capítulos de violencia, siendo esta *presión social*. En dirección opuesta, los testigos sienten presión a reconocer determinados actos violentos, pues un tribunal que gestiona quién y cuándo se habla, en una ceremonia con alta solemnidad y con una distribución espacial muy determinada, presiona a declarar la verdad, y, por tanto, a reconocer los episodios violentos del enjuiciado. En este escenario los testigos sufren *violencia simbólica*, la cual ni siquiera la perciben como tal.

Como obra central de Bernstein hemos seleccionado *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural* (1990), donde se recogen siete conferencias dadas por el autor durante la década de los ochenta. Esta obra es, a nuestro juicio, la que mejor expone la teoría global de Bernstein, pues como señala Usategui Basozábal (1992) la teoría sociolingüística de Bernstein evoluciona con los años, encontrándonos esta teoría finalizada en sus últimas obras. Esta teoría se engloba dentro de las teorías de la reproducción, concretamente en el estructuralismo constructivista, pues “el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder.” (Bernstein, 1990, p. 139).

Sin embargo, posee una crítica a las teorías de la reproducción, la cual es que se han centrado en el análisis de la estructura, desatendiendo la acción, es decir, el proceso de

reproducción (Bernstein, 1988, 1990). En otras palabras, las teorías de la reproducción ponen el acento en lo transmitido por el sistema y no en el dispositivo de transmisión²⁸ (Ibidem). Bernstein (Ibidem) desarrolla otra lógica sobre cómo se reproducen las clases sociales en el ámbito de la escuela. El lingüista y sociólogo británico distingue dos clases sociales, una obrera o baja y otra media, las cuales tienen códigos de lenguaje diferentes. Ya que los niños y niñas de la clase baja poseen un *código restringido* y los de la media un *código elaborado*. Esto es percibido por el docente, que posee un lenguaje elaborado, quien pronto etiqueta al alumnado propiciando que aquellos y aquellas que poseen un código elaborado tengan un mejor rendimiento. Por tanto, el alumnado procedente de clases bajas fracasa en el sistema educativo, al contrario que los de clase media. Para justificar que esto ocurriera en todo el sistema educativo, Bernstein defendía que todo profesor lo era también de lengua, por tanto, la diferencia se constataría en asignaturas tan diferentes como matemáticas y ciencias de la naturaleza.

Para Bernstein (1990) el proceso de reproducción es el siguiente: 1) existe una división social del trabajo; 2) se distribuyen en diferentes entornos (como la escuela); 3) reproducen las posiciones de dominación; y 4) legitiman relaciones de dominación. Así, la cada vez mayor división del trabajo tiene como consecuencia el paso de una educación por competencias comunes hacia performances especializados. Pero para continuar es necesario definir los conceptos clave en la obra de Bernstein.

El primer concepto es el *código*. Para Bernstein “el código es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente, no se puede enseñar (...) se infiere a partir del habla” (1990, p. 49). Por tanto, aquellos niños y niñas que no tengan la regla de reconocimiento del código tendrán un déficit cultural. Pero donde recae la gran aportación Bernstiana es, como señala Marano (2004), en la cuestión de la *realización*, es decir en el cómo. Ya que la realización de la estructura al trasladarse al enmarcamiento genera prácticas de transmisión, es decir, las prácticas organizacionales (nivel macro) generan prácticas organizativas (nivel micro), trasladándose las estructuras a la acción. Por tanto, el *código* está estructurado, y aunque se cambiase el dialecto persistiría la estructura del código, pues hay significados que son relevantes, más allá de la sustitución de los significantes. Al igual que Bourdieu señala que el capital económico se puede traducir en

²⁸ En este punto hemos de señalar que Bernstein (1990, pp.27-28) era muy crítico con los planteamientos de Apple, Giroux y Freire. Sin embargo, no lo era así respecto a Bourdieu, prueba de ello es que incorpora a su conceptualización el concepto de Habitus (Ibidem, p. 154).

capital social, los códigos privilegiados te permiten poseer un alto capital en diferentes contextos. La cuestión es que estos códigos poseen una *regulación*, la cual posiciona al estudiantado según sus atributos cognitivos, lingüísticos y culturales.

Para Bernstein existen dos tipos de códigos: *elaborados* y *restringidos*. Los *códigos elaborados* son aquellos que poseen mayor nivel de abstracción, y, por consiguiente, los *restringidos* aquellos que poseen menor verbalización. Sin embargo, la elaboración del código conlleva solidaridad orgánica, de esta forma, el “yo” está por encima del “nosotros”. En oposición, en el código restringido el “nosotros” está por encima del “yo”, pues descansa en la solidaridad mecánica.

En este punto, nos serviremos de un ejemplo inspirado en una investigación del propio Bernstein (1964, 1990), en la cual se puede observar cómo no es una cuestión únicamente de poseer un lenguaje más rico, sino conocer y reconocer la regulación de los códigos. Así a la pregunta (abierta) <<¿Qué tipos de alimentos existen?>>, ¿Qué responderá el alumnado cuando aún no lo ha estudiado, pues el currículo educativo lo contiene en cursos superiores? Pues cómo observó Bernstein (1964), quienes no poseen la regulación apropiada los clasificarán fuera de lo que en cursos superiores incluye el currículo educativo, con respuestas como << la comida que está rica o la que no>> o <<la que cocina mi madre, la de mi abuela y la de la calle>>. Sin embargo, el alumnado que posee la regulación apropiada responderá <<desayuno, comida y cena>> o <<pescado, carne, legumbres, verduras y fruta>> que son clasificaciones que a posteriori están presentes en el currículo educativo. En este punto, destacar que para Bourdieu (2017, p.207) la alimentación era un indicador del capital simbólico, en tanto es mediadora entre los capitales económico y cultural.

Otros dos conceptos capitales en la obra de Bernstein son *poder* y *control*. Como hemos comentado, a nivel macro existe una estructura social derivada de la división social del trabajo. Esta división categoriza a los individuos según su clase, género y *étnia*²⁹, siendo esta una clasificación de poder. Sin embargo, estas posiciones de poder a nivel macro se convierten en relaciones de control a nivel micro. Ya que la estructura legitima el discurso de los agentes durante la acción social. Todo esto ocurre porque los agentes quedan enmarcados.

²⁹ Nosotros, como veremos más adelante, le sumaremos la cuestión de la migración, ya que es una cuestión clave en nuestra población objeto de estudio.

La *enmarcación* (Bernstein, 1988, 1990) es la posición de control que un agente posee sobre otro a nivel micro, ya que no opera en la estructura sino en las relaciones sociales. De esta manera, si una persona es una profesora, posee una posición de poder porque así lo asigna el sistema educativo, el cual es una estructura. Consecuencia de esto, en el aula quedan enmarcados tanto la profesora como el alumnado, en esta posición la docente tiene un discurso legítimo de poder sobre el discurso del alumnado. En este punto, es fundamental entender que esta comunicación tiene límites, así, si la profesora excede estos límites puede desde perder su posición de control en el aula hasta perder su puesto de trabajo, mientras los límites en la comunicación por parte del alumnado tienen dos dimensiones: (a) la posición dada por su clase social, género y etnia, condiciones que marcaran la legitimidad de su comunicación; y (b) el ajuste a esta posición, pues el o la docente premiara al estudiantado que use los códigos que mejor se ajusten a los límites de la comunicación. Como ejemplos, para el primer caso, el profesorado tiende a establecer los límites de un comportamiento hiperactivo más altos para los alumnos que para las alumnas, pues entiende que ellos son más nerviosos que ellas. Para el segundo caso, un alumno o alumna debe entender que su posición respecto al control es pasiva, por lo que la persona docente premiará esta actitud, la cual, en cierta medida, se corresponde con la comunicación aprendida en el hogar.

Otros dos conceptos de importancia son *visible* e *invisible*, ya que para Bernstein (1988, 1990) tanto las practicas pedagógicas, las estructuras y el control pueden ser visible o invisible. El concepto de *invisible* no se corresponde con el concepto de latente de Merton o el de oculto de Bourdieu. Ya que para Bernstein lo *visible* es aquello que percibe el adquirente, sin embargo, lo *invisible* no es percibido por este, pero sí por quien posee la posición de control. Sin embargo, para Bourdieu lo *oculto* es aquello que no percibe ni el o la docente ni el alumnado.

Con la base de esto, el autor hace una clasificación de las prácticas pedagógicas entre pedagogías visibles cuando estas reglas son explícitas tanto para adquirentes como para transmisores y pedagogías invisibles cuando son implícitas y conocidas sólo por los transmisores. Las pedagogías visibles otorgan importancia al producto externo del niño (“performance”) pues están preocupadas por el ajuste del texto del adquirente a una norma común. En tanto son prácticas estratificadoras de transmisión operan para producir

diferencias entre los niños. Las pedagogías invisibles se centran en los procedimientos/competencias que todos los adquirentes aportan al contexto pedagógico. Entonces, sintetizando, mientras las primeras hacen hincapié en la transmisión-performance; las segundas, en la adquisición-competencia (Marano, 2004, p. 16)

2. Límites al proceso reproductivo en la escuela

Para Bourdieu & Passeron (2010) la legitimación del modelo depende de la existencia de casos en los que no ocurra el proceso reproductivo, esto junto a la diferenciación entre los conceptos de capital adquirido y heredado muestran como la inercia del proceso reproductivo en la escuela conlleva una influencia desigual sobre los individuos. También, en el capítulo I, hemos visto como la gestión de la ansiedad y el nivel de esta contribuyen a explicar el rendimiento educativo (Gendreau, 2001). Sin embargo, estas ideas no están suficientemente desarrolladas, por lo que en las próximas páginas vamos a desarrollar un marco general para explicar aquellos casos que no responden a la lógica de la reproducción.

En el epígrafe 2.1. nos centraremos en recopilar las principales explicaciones que encuentran las teorías de la reproducción a estos casos, para en el epígrafe 2.2., a partir de la crítica al concepto arbitrariedad cultural, desarrollar una serie de casos que las teorías de la reproducción no consiguen explicar, para complementar nuestra propuesta teórica con otras perspectivas que, a priori, pueden parecer yuxtapuestas. En este punto, hemos de hacer dos advertencias. La primera es que el objetivo es complementar a las teorías de la reproducción, pues como hemos sostenido en el capítulo I, los resultados de la literatura internacional constatan que es la que mejor capacidad explicativa tiene. La segunda es que, aunque nos sea inevitable volver a hacer referencia a estudios y autores propios de las teorías psicoeducativas y del capital humano, no entraremos en estos modelos en profundidad, pues ya han sido introducidos en el primer capítulo.

2.1. Procesos no reproductivos en la escuela desde las teorías de la reproducción

Como hemos venido sosteniendo la teoría bourdoniana no es determinista (Bourdieu, 1984a; Castón Boyer, 1996, p. 87). Además, el propio Bourdieu (2011a) denuncia que estamos ante “mecanismos extraordinariamente complejos” (p. 109). Sin embargo, como señala Cruz Rodríguez (2018), el problema radica en que no profundizó

lo suficiente, más allá de la reconversión de capitales. Y si accedemos a la obra de Bourdieu (1984a, 2017, 2011b), nos encontramos que está salpicada de ejemplos, en los cuales el proceso de reproducción se trunca, sin embargo, en pocas ocasiones alcanza a generar conceptos para explicar o/y comprender este fenómeno. Por lo que a continuación exponemos algunas explicaciones que por su importancia o por estar conceptualizadas encontramos en su obra para explicar estos casos.

La primera de ellas, ya tratada en las páginas anteriores, es el *capital adquirido*. El cual es diferente al *heredado*, pues: $capital\ obtenido = capital\ heredado + capital\ adquirido$. Así quienes poseen bajo capital cultural heredado y alto capital escolar adquirido “le debe más a la escuela y menos a la familia” (Bourdieu, 2017, p. 91), sin embargo, quien posee alto capital cultural heredado y bajo capital escolar no han tenido una reconversión eficiente. Tres son los efectos de (re)conversión que pueden constituir la ruptura del proceso de reproducción en la escuela.

El primero es el *efecto de reconversión desigual del capital heredado* (p. 90-96, 2017). Dos son las razones que proporciona el sociólogo francés. La primera es la desigual capacidad de los adquirientes, si bien el autor no lo dice explícitamente, siguiendo la lógica que lleva en esta obra (*La distinción*) encaja con lo que llama *no consciente*, lo cual son una serie de atributos de los agentes que no concreta, pero que superan a lo consciente. La segunda es la existencia potencial de diferentes estrategias, tanto del propio agente, que sufre el *efecto de reconversión desigual del capital heredado*, como de otros agentes. En este punto Bourdieu & Passeron (2010) evocan a la racionalidad, pues “la amenaza de la dilapidación está en el mismo hecho de heredar” (p.43).

El segundo es el *efecto de conversión desigual del capital cultural adquirido escolarmente* (Bourdieu, 2002; 2017, p. 93). Al igual que un mismo capital heredado puede no ser adquirido de forma igual, no todo el alumnado posee la misma capacidad de adquisición en la escuela, pese a poseer un mismo capital heredado. En este sentido cada vez existe una mayor variedad de instituciones escolares, métodos pedagógicos y de relaciones con el sistema escolar, los cuales permiten un mayor abanico de estrategias. Ya que, a pesar de que estas son derivadas del habitus, “pueden duplicarse en estrategias conscientes, individuales y a veces colectivas que, estando casi siempre inspiradas por la crisis del modo de reproducción establecido, no contribuyen necesariamente a la realización de los fines que persiguen.” (Bourdieu, 2002b, p.7).

Otro efecto es el *desajuste entre capital cultural poseído y capital escolar* (Bourdieu, 2017), ya no nos situamos en el proceso de adquisición del capital, sino cuando el alumnado con igualdad de conocimientos o competencias posee distinta sanción escolar. Esto ocurre por distintas cuestiones. La primera, tiempos desiguales de escolarización, como pueda ser quienes no terminan una carrera, pero han superado varios cursos, hasta quienes con los mismos conocimientos se han enfrentado a evaluaciones para un mismo título con diferente dificultad. La segunda son los desajustes propios de pertenecer a diferentes generaciones. Por lo que puede haber desigualdad entre estas. La tercera es la mayor variedad de estrategias que permiten las instituciones escolares, mencionadas en el párrafo anterior. Por último, aclarar, que este segundo efecto de (re)conversión puede tanto fortalecer como debilitar la desigualdad de oportunidades educativas.

A continuación, pues es muy reiterativo en su bibliografía, y como caso de quienes adquieren más capital cultural que el que heredan, se encuentra el *autodidacta*. Figura que evoluciona, pues en un primer estadio tenemos al *autodidacta a la antigua usanza*, el cual posee un rendimiento educativo bajo. La segunda figura es el *autodidacta de nuevo estilo*, que posee mayor rendimiento educativo que su capital de origen. Tal y como el propio Bourdieu expone:

El autodidacta a la antigua usanza se definía fundamentalmente por una reverencia respecto a la cultura que era efecto de una exclusión a la vez brutal y precoz, y que conducía a una devoción exaltada y mal orientada, y por ello destinada a ser percibida por los poseedores de la cultura legítima como una especie de homenaje caricaturesco (...) han sido excluidos por un sistema capaz de imponer a los excluidos el reconocimiento de su propia exclusión. Por el contrario, los autodidactas de nuevo estilo se han mantenido con frecuencia en el sistema escolar hasta un nivel relativamente alto y han adquirido en el curso de esta larga asistencia más recompensada una relación <<liberada>> y desilusionada, familiar y desencantada, con la cultura legítima, que no tienen nada en común con la distante reverencia del antiguo autodidacta (Bourdieu, 2017, p. 95)

Sin embargo, la aparición de las tecnologías digitales hace que el contexto al que hace referencia Bourdieu haya cambiado significativamente. En este aspecto ha de esperarse que emerjan nuevas formas de autodidacta. En este punto, el proceso de adquisición³⁰ de las tecnologías digitales que utilizamos como referencia es el de Lemus (2018), el cual posee cuatro dimensiones: (a) acceso a estas tecnologías, (b) desarrollo de habilidades para su uso, (c) representaciones de estas tecnologías por parte de las personas y (d) el entorno, que media en las anteriores. Como podemos observar esta propuesta concuerda con nuestro marco teórico y, además, nos aporta un planteamiento para que en diferentes contextos podamos evaluar tipos de autodidactas emergentes.

Las últimas dos cuestiones, respecto a Bourdieu (2011b) son la *reconversión de capitales* y la *reconversión entre capitales*. La primera hace referencia a la eficiencia de determinado capital al cambiarlo de campo. Por ejemplo, cuando un empresario de la agricultura decide invertir su capital económico en la industria. Sin embargo, la eficiencia de esta reconversión puede ser muy dispar según la estrategia seleccionada. Respecto a la segunda cuestión, está especialmente tratada por Coleman (1988). En este aspecto, el capital con mayor capacidad potenciadora es el capital social. Para el cual, en estudios teóricos y empíricos, Ruiz Calderón & Juárez (2017) y Longas Mayayo, de Querol Duram, Cusso Parcerisas & Riera Romaní (2019), señalan que en los casos de éxito con bajo capital de origen, la trayectoria más habitual es aquella que no es lineal, la cual suele poseer caídas y recaídas, y como característica psicológica modal del adquirente es la resiliencia. En este punto Longas Mayayo et al. (2019), desde una perspectiva más psicológica, señalan que “los factores más determinantes del éxito son las personas que acompañan o actúan como modelos” (p.29), las cuales tienen que reforzar la autoestima, generar expectativas y seguridad en estas al adquirente, coincidiendo con el enfoque psicoeducativo de Gendreau (2001).

Desarrollados los límites al proceso reproductivo en la obra de Bourdieu, ahora nos centraremos en los límites al proceso de reproducción que aportan las teorías de la resistencia más allá de lo comentado en las primeras páginas del presente capítulo. El primer punto que queremos resaltar es la acusación de incentivar el propio proceso de

³⁰ Lemus (2018) utiliza el concepto de *apropiación*, desarrollado por Thompson (1998), y no de *adquisición*, para nuestro objeto de estudio *apropiación* y *adquisición* poseen un mismo significado.

reproducción, con lo que desde la sociología se ha denominado teorema de Thomas o desde la psicología profecía autocumplida. Así, Amador (2016), en un estudio de caso sobre la comunidad gitana en España, demuestra que los procesos de reproducción en la escuela se pueden revertir, incluso critica que la aceptación de las teorías de la reproducción contribuye a aceptar este proceso, culpabilizando, en este caso, a la comunidad gitana. Si bien, el propio Amador (2016) parte de la realidad de que la comunidad gitana se encuentra en la escuela una serie de barreras que no se encuentra la población media. Por tanto, esta investigación demuestra que con determinada intervención, especialmente haciendo coparticipe a la comunidad gitana, se pueden salvar dichas barreras, más que la inexistencia de dichas barreras.

Además, en el epígrafe 1.1., hemos desarrollado dos tipos de teorías de la resistencia: (a) uno que conllevaba un proceso ante la colonización cultural, en términos de Freire (1993) y, por consiguiente, mejor rendimiento; (b) la propuesta por Willis (1988) y Bates (1990a, 1991), en la cual la resistencia genera una contracultura que fortalece el proceso de reproducción cultural respecto a las clases sociales, pero que en la cuestión de género contribuye a que los chicos tengan menor rendimiento que las chicas, como consecuencia de los atributos <<femeninos>> asignados a la escuela. En este sentido, ambas coinciden en acusar³¹ a la teoría bourdoniana de tratar al alumnado como un agente pasivo, así Giroux (1983) sostiene:

Mientras es útil sostener, como lo hace Bourdieu, que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes, quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y se resisten a ellas abiertamente o se conforman a ellas bajo la presión de las autoridades escolares (p. 273)

³¹ Utilizamos la expresión <<acusar>>, y no <<demostrar>> o <<denunciar>>, porque en el epígrafe 1.1.2. recogemos una cita literal de Bourdieu (1981, p. 314) que demuestra que este no los trata como agentes pasivos. Sin embargo, es cierto, que esta acusación se corresponde con una mayor profundidad en el análisis del comportamiento de los adquirientes por parte de las teorías de la resistencia. Lo cual ha generado en un mejor análisis de estos comportamientos.

Sin embargo, nos tenemos que plantear que si el alumnado se puede resistir ante las autoridades escolares y la cultura dominante, también lo puede hacer ante su grupo de pertenencia y su propia cultura, y, por consiguiente, ante la trayectoria educativa a la que es empujado por el propio proceso de reproducción, desarrollando una motivación que sea suficiente para compensar su habitus y, por tanto, poseer éxito escolar pese a tener bajos capitales heredados. En este punto, queremos plantear una tercera resistencia, a nivel individual, propuesta desde dos perspectivas, la primera por Mc Laren (1984) y la segunda por Dubet (2011) y desarrollada por Butler (1997).

Mc Laren (1984) realiza una propuesta teórica similar a la de Giroux, en la que desarrolla tres clases sociales respecto a la cultura: la *cultura dominante*, la *cultura subordinada* y la *subcultura*. La primera y la segunda se corresponde a dominantes y dominados, y la tercera son una serie de grupos sociales que perteneciendo a la clase subordinada poseen una serie de desventajas, como las poblaciones inmigrantes más desfavorecidas, las personas de movilidad reducida o las de la tercera edad. La cuestión es que Mc Laren (Ibidem) interpreta que existe competencia entre e intra clases. En esta competencia por la dominación económica, política y social las familias y los individuos pueden no resistirse y competir por adquirir la cultura dominante y, por tanto, mejorar el rendimiento educativo.

Respecto a la segunda perspectiva, como indica Venegas (2017), Dubet se sitúa en línea con Bourdieu en el constructivismo subjetivista. Ya que a nivel macro acontece el proceso de reproducción y a nivel micro acaece “la internalización de valores y normas predominantes en una sociedad, consecuencia de la socialización” (Ibidem, p. 17). Sin embargo, en este punto, Dubet (2011) le otorga un nuevo significado a la *subjetivación*.

Para este autor, la reflexión del sujeto está condicionada por sus experiencias y, por tanto, por el entorno, sin embargo, este puede resistirse. Por lo que Dubet denomina *socialización* al proceso en el que el sujeto está condicionado; y *subjetivación* a la parte psicológica en la que el sujeto establece una identidad diferenciada, basada en la autoimagen y en oposición al rol asignado. Para Dubet (2011) cada vez hay más *subjetivación*³², en tanto, en tiempos de la modernidad tardía es más frecuente, debido a

³² Además de la ampliación del concepto de *subjetivación* que nos aporta Dubet (2011) respecto a Bourdieu, otro concepto que también hacemos propio es el de *canalización* (Ibidem), el cual es homólogo al de <<trayectorias probables>> o <<modales>> de Bourdieu.

la deconstrucción que sufren las instituciones, por lo que la socialización -entendida como lo que reproduce la estructura- está perdiendo peso.

Un paso más allá da Butler (1997), desde una perspectiva más psicológica y postestructuralista que Dubet, profundiza en la separación de ambas fuerzas al dividir el significante *subjetivación* en dos significados: *estar* y *ser sujeto* (Venegas, 2017). El primero hace referencia a estar sujeto por las estructuras, el segundo a ser autónomo a ellas, pues se es un sujeto. En conclusión, la resistencia puede ser individual, no colectiva, y puede ser contra la cultura del endogrupo, y no contra la cultura dominante.

En este aspecto, el alumnado de clases bajas ha de vencer un elemento propuesto por Bowles & Gintis (1976, pp. 125-148) y que Giroux (1983) secunda. A pesar de que desde los postulados de las teorías de la reproducción ya se había aceptado que los agentes en posiciones dominadas asumían y contribuían al proceso de reproducción, estos autores van un paso más allá y hablan de la *cultura de la pobreza*. Debido a que, en la apropiación de roles derivada de la socialización, los individuos asimilan unas expectativas, profesiones y hábitos que los conducen a mantenerse en posiciones dominadas.

Hasta este punto, hay un elemento que hemos obviado y que puede revertir el proceso de reproducción en la escuela: el conflicto. Desde un análisis similar al nuestro, pues parte de las teorías de la reproducción, e incorporando ciertos elementos del funcionalismo, Villalobos (2015) presenta un modelo en el que el conflicto en el campo escolar puede surgir, ya sea para producir el cambio o la conservación de las posiciones en el campo educativo. Proponiendo este autor una tipología con cuatro categorías distribuidas en dos variables. La primera es la *escala del conflicto*, cuyas categorías son organización escolar (nivel micro) o sistema escolar (macro); y la segunda variable son las *herramientas en disputa*, es decir, los capitales económico y político o simbólico y cultural. De esta manera quedan cuatro categorías: (a) *conflictos de funcionamiento*, cuando a nivel micro se disputan el poder de las diferentes posiciones del campo a través del poder político y económico; (b) *conflictos de significado*, cuando el conflicto es al mismo nivel, pero entra en juego los capitales culturales y simbólico; (c) *conflictos de posición*, estos son a nivel macro, es decir del propio sistema educativo, y entran en juego el capital cultural y simbólico, generalmente las credenciales; (d) *conflictos de poder*, también a nivel macro, pero lo que entra en disputa son los capitales económicos y político.

A partir de estas líneas nos centraremos en Bernstein, pues hay dos conceptos que hemos omitido de Bernstein en el apartado *El capital simbólico*, estos son *débil* y *fuerte*. Esta categorización hace referencia tanto a la *categorización* como a la *enmarcación*, pues ambos pueden ser fuerte o débil.

Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización, que constituyen el contexto comunicativo. Cuando es débil, el adquirente tiene mayor control sobre la selección, organización, ritmo y otros criterios de la comunicación. (Marano, 2004, p.14)

En este punto hay dos conceptos fundamentales en Bernstein (1990): *poder* y *control*. El primero se encarga de clasificar a las personas a nivel estructural, es decir macro. El control tiene por función regular la comunicación a través del enmarcamiento, es decir a nivel micro. La cuestión de la estructura es importante porque categoriza a los individuos, pudiendo ser esta categorización fuerte (gran aislamiento entre categorías) y débil (poco aislamiento entre posiciones). Y es en las categorizaciones débiles donde Bernstein entiende que el proceso de reproducción puede no tener lugar, lo que ha llevado a reinterpretaciones de que en la teoría bernsteniana pueden tener lugar los procesos de resistencia (Marano, 2004).

Así el cambio³³ puede venir a nivel micro, es decir, en la práctica pedagógica local y no en la práctica pedagógica oficial, que es a nivel macro. Ya que para que la práctica pedagógica oficial cambiase deberían cambiar las relaciones de poder en el conjunto de la sociedad. Para entender el cambio en el proceso de reproducción en la escuela en Bernstein, en primer lugar, hay que tener en consideración que el proceso de transmisión es diferente al proceso de adquisición, por ello cuanto más se adecúe el proceso de transmisión al adquirente, y menos al sistema, más se posibilitará la igualación de oportunidades educativas.

³³ Por cambio, en este autor, entiéndase por revertir el proceso de reproducción y no cambio social, pues para Bernstein (1990) el cambio social siempre es funcional.

Así, la *clasificación* -que es la relación entre categorías y, por tanto, la estructura- debe ser débil para no producir aislamiento, ya que si es fuerte aísla a quienes están desprovistos de capital simbólico (y cultural) heredado. Si la clasificación no es débil, debe serlo la *comunicación* -que es donde descansa el control-, para que el adquiriente tenga mayor libertad sobre la comunicación, ya que el alumno o alumna debe adquirir la clasificación, pero no el enmarcamiento, porque, según Bernstein, lo que evalúa la escuela no es la clasificación, es el enmarcamiento. En este proceso, el desafío que debe solucionar el trasmisor (docente) es que la regla de reconocimiento descansa en la clasificación, y cuanto más débil sea la regla de clasificación en mayor peligro está poniendo la legitimidad de la comunicación y de su posición.

Por tanto, debilitar la *jerarquía*, o control interpersonal, y la *secuencia*, que es el ritmo de implementación del currículo, debe tener como objetivo que el alumnado con desventaja competitiva de origen adquiera la *regla de ritmo*, que es: “la tasa esperada de adquisición, esto es, la tasa a la que se espera que el aprendizaje ocurra” (Bernstein, 1990, p.82). El problema aquí es que los hogares del estudiantado en desventaja poseen prácticas comunicacionales narrativas, cuando la escuela demanda las analíticas. Y si el ritmo es alto, es necesario un segundo lugar de adquisición para las clases sociales bajas, porque las clases sociales medias y altas adquieren el ritmo en el hogar. Lo cual nos remite, otra vez, al capital social o a políticas no solo centradas en ayudas económicas sino en proporcionar un segundo lugar de adquisición al estudiantado en desventaja.

Como se puede observar, Bernstein pone el foco en el trasmisor y no en el adquiriente. Y en este punto, quisiéramos exponer las tres perspectivas que las investigaciones recientes han desarrollado desde perspectivas propias o muy similares a las teorías de la reproducción: a) con políticas e intervención social expresa, que tiene tal objetivo y, además, lo logra. En este sentido, existen casos de éxito en el que el principal factor es una distribución intencional del estudiantado, con el objetivo de compensar el efecto del grupo de iguales (Beauregard, 2015; Peters-Burton & Johnson, 2018). En este sentido, hay estudios que señalan que el grupo de iguales tiene incluso mayor influencia que la propia familia (Willms, 2004); b) modificando la comunicación entre el profesorado y el alumnado, como probó Smith (2014) a partir de técnicas bernstenianas con alumnado a la temprana edad de tres y cuatro años. Lo cual es complementario al descubrimiento de Heckman & Neal desde las teorías del capital humano (2006); c) con cambios a nivel macro, y tildados de radicales, como el caso sueco, el cual es

paradigmático por conseguir reducir las desigualdades y aumentar el rendimiento educativo del conjunto del estudiantado, sin embargo, esto requirió medidas de intervención estatal drásticas durante 30 años (Erikson & Goldthorpe, 1992; Erikson & Jonsson, 1996). Resultados que las evaluaciones internacionales actuales demuestran que persisten (Mullis et al., 2017; OECD, 2016).

2.2. Procesos no reproductivos no explicados desde las teorías de la reproducción

En estas páginas nos disponemos a presentar las principales rupturas al proceso de reproducción en la escuela que se aportan desde perspectivas no reproductivistas, con el objetivo de enriquecer el marco conceptual. Comenzamos con críticas concretas a los conceptos y procesos propuestos desde las teorías de la reproducción, para terminar proponiendo la complementariedad de las teorías de la reproducción con paradigmas que, a priori, pueden parecer opuestos.

En este aspecto, hay un concepto de importancia en la teoría bourdoniana que nos vemos obligados a matizar: la *arbitrariedad cultural*. Para Bourdieu & Passeron (2001; 2010) en el mundo académico la cultura dominante era una imposición arbitraria de las clases dominantes. En este texto ya hemos visto ejemplos de cómo la arbitrariedad es utilizada con ese fin, como el caso del color adecuado de los calcetines en determinados eventos. Sin embargo, en este punto sí que se encuentra un determinismo que no se ajusta a la realidad, porque que haya elementos arbitrarios que tengan por finalidad distinguir y clasificar a los agentes y reconocer a que clases pertenecen, no conlleva que la cultura en el campo académico y escolar sea siempre arbitraria.

En este sentido, encontramos ciertas críticas a la teoría bourdoniana desde otras perspectivas de las teorías de la reproducción. Así, ya hemos comentado el concepto de *cultura de la pobreza*, e Inge Bates (pp. 235-237, 1991) encuentra cómo la disciplina es una cuestión derivada de la cultura de clase, y decisiva en el mayor rendimiento de las chicas respecto a los chicos, y, por tanto, no es arbitraria, pues como apuntó Paul Willis (1988; 2000) ciertos significados pueden sustentar posiciones más violentas o patriarcales, como algunas letras de canciones concretas. Así, desde las teorías del capital

humano y desde las teorías psicoeducativas no se han limitado a reconocer las desigualdades de oportunidades educativas, además han planteado (y demostrado) una serie de variables que a veces su arbitrariedad es una cuestión del paradigma seleccionado y otras no encajan como arbitrarias.

La primera es la *auto-disciplina*, desde perspectivas reproductivistas no solo ha sido planteado por Bates (pp. 235-237, 1991), por ejemplo, Buadelot & Establet (1976) atribuían que en las escuelas de las clases trabajadoras se incentivaba la disciplina para desarrollar trabajos más alienados en el futuro. Sin embargo, independientemente del grado de certeza de esta afirmación, la *auto-disciplina* conlleva mejores resultados educativos en el conjunto del sistema educativo. Así Cunha, Heckman, Lochner & Masterov (2006) demuestran la importancia de esta al socializar a las personas, y Hanushek (2011) no solo lo ratifica respecto al hogar, sino que también constata cómo la disciplina adquirida en la escuela mejora el rendimiento educativo.

Otro aspecto ya comentado es el de la *autoestima* o *auto-confianza*. Esta, aunque se puede adquirir a lo largo del ciclo vital, se adquiere en mayor grado en la primera infancia (Cunha et al. 2006; Heckman & Neal, 1996), la cual está directamente relacionado con la motivación (Ibidem). Si bien, ya habíamos apuntado que la motivación era un elemento central en la resistencia contra la cultura del endogrupo, cuando este ocupaba posiciones dominadas, desde análisis individualistas, la mayoría de la bibliografía coincide en destacar que la auto-confianza y la motivación son las dos características más importantes en el desarrollo de la resiliencia en quienes poseen casos disfuncionales, como recogen Borman & Overman (2004). En este sentido, desde el modelo psicoeducativo, Lozano Díaz (2003) demuestra que los estudios de los padres regulan la motivación académica de los hijos e hijas y, por consiguiente, el rendimiento. Aunque llama la atención, que como motivacional incluya variables tradicionalmente tratadas por las teorías de la reproducción, en especial las expectativas parentales.

Otro ejemplo de que el origen familiar y social no siempre se reproduce de manera arbitraria nos lo da Serrano-Martínez (2016), quien demuestra como en Aragón el origen familiar fomenta la creatividad de la descendencia, y esta marca la trayectoria educativa y, a la postre, la trayectoria laboral.

Otra dimensión, pues es un conjunto de variables, que desde el modelo psicoeducativo y las teorías del capital humano se han considerado son las afectivas. Por

ejemplo, Heckman & Neal (1996) constatan que el grado de empatía no es igual entre los miembros de cada endogrupo, ya que es menor la empatía intragrupal en aquellos grupos que poseen menos capital global y, por consiguiente, entre los dominantes (por utilizar terminología bourdoniana) es alta. Siendo la empatía una variable correlacionada positivamente con el rendimiento escolar.

Así, los conflictos en el hogar conllevan una bajada en el rendimiento escolar. Cantón, Cortés & Justicia (2007) observan que el divorcio, sobre todo dependiendo de la edad del niño o niña y en el momento que se produce, puede generar una serie de conflictos que provoquen una bajada en el rendimiento escolar de la descendencia. Estos investigadores critican la ausencia de nuevas variables, producto de las nuevas formas familiares, en los análisis y evaluaciones internacionales (Ibidem)

La siguiente de las cuestiones no arbitrarias que influyen es la alimentación. Hemos utilizado esta variable para explicar cómo la clasificación de significados entre el hogar y la escuela puede ser concordante o no en Bernstein, y en Bourdieu como variable para explicar el habitus de una familia, sin embargo, la alimentación también está ligada al rendimiento por cuestiones no arbitrarias, ya que incide en la atención y el desarrollo cognitivo (Bajaña Nuñez, Quimis Zambrano, Sevilla Alarcón, Vicuña Monar & Calderón Cisneros, 2017; Morales Quispe & Flores Trujillo, 2019).

Por último, como cuestión no arbitraria que también explica algunas trayectorias no reproductivas está la inteligencia. Como apuntábamos en primer capítulo, Carneiro & Heckman (2004) apuntan a que están por debajo del 4% los casos en los que la inteligencia inicial es significativa en la trayectoria educativa, y Chetty et al. (2011) encontraban que la inteligencia inicial, y la heredada, explicaban muy poca varianza. Si bien estos estudios fortalecen las teorías de la reproducción, también nos demuestran que van a aparecer casos atípicos, lo cual no hay que obviar.

Estas cuestiones asociadas al rendimiento escolar han sido presentadas como alternativa a la teoría bourdoniana. Poniendo en cuestión que la desigualdad de oportunidades educativas según el origen del alumnado recaiga sobre el capital cultural y, por ende, en el habitus (Kingston, 2001; Sullivan, 2001). Nuestra postura al respecto es la misma sostenida con el concepto de arbitrariedad cultural. El hecho de que se pruebe la existencia de elementos que son arbitrarios no nos puede llevar a la conclusión de que toda la cultura es arbitraria; del mismo modo, que haya variables que incidan en el proceso

reproductivo no integradas en la teoría bourdoniana no pueden sostener la lógica de que esta no es correcta, más siendo conscientes de la extensa cantidad de estudios, cuantitativos y cualitativos, que corrobora su teoría. Es por ello que a lo largo de este capítulo hemos utilizado la alimentación como variable que desde distintas perspectivas corrobora el proceso de reproducción en la escuela.

Por ello quisiéramos ampliar el concepto de *cultura*, si bien, la perspectiva bourdoniana que acentúa las relaciones de poder y, por tanto, lo entiende como un capital es nuestra piedra angular, Bauman aporta una definición complementaria y de interés para nuestro objeto de estudio. En *Pensando Sociológicamente* (1994) recurre una y otra vez a las analogías sobre la agricultura, pues cultura viene de cultivar. En el quehacer agrario la tierra se parcela, se siembra, se abona y se cosecha. Todo esto es diseñado y ejecutado, e incluso, a veces, se utilizan productos artificiales. Sin embargo, el producto se presenta como algo natural. Pues la cultura es una construcción social en el que las cosas son diferentes a lo que el devenir natural habría conllevado, pero que con el paso del tiempo se presenta como algo natural. Sin embargo, e igual que los productos agrarios, los productos culturales tienen un fin y cubren necesidades básicas humanas. Pues como Bauman (Ibidem) expone, que los colores de un semáforo sean arbitrarios no excluye de que sean funcionales para ordenar el tráfico. En este aspecto, la posición de Bauman (Ibidem) es un tanto ambivalente. Pues afirma que la cultura ha dejado de ser un signo de diferencia, en tanto esta pasa a ser consumida de una forma más homogénea, ya que el consumismo hace que de pasar a cubrir necesidades, que eran desiguales según los grupos sociales, pase a crear necesidades, homogenizando grupos sociales. Sin embargo, y en contraposición, el aumento de la demanda cultural conlleva que no todos los grupos sociales puedan cubrir las necesidades que genera una cultura que ya no es signo de progreso y distinción. Además, Bauman (Ibidem) reconoce que la élites culturales cada vez están más vivas y son, en nuestros términos, más dominantes.

Otra crítica que consideramos a las teorías de la reproducción es su clara linealidad, la cual muestra el concepto herencia. Y aquí hay dos relaciones a considerar: (a) la presentada por las teorías del capital humano donde las expectativas de inserción laboral y el coste de oportunidad influyen en la trayectoria educativa; y (b) la influencia que los hijos y las hijas ejercen en la familia y el entorno, estando esta descubierta por investigaciones que incluyen perspectivas reproductivas. Comenzamos por la segunda.

Existen estudios que revelan que el rendimiento educativo influye en el comportamiento de los padres y las madres hacia los hijos y las hijas. Así, la variable <<expectativas de los padres>> ha sido cuestionada. Para el caso andaluz, Martín Criado & Gómez Bueno (2017) encuentran que las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. Es más, existen contextos en los que a mayor educación de la madre, cuando se producen malos resultados educativos, más deteriorada es la relación afectiva con esta, lo que retroalimenta peor rendimiento a su vez, de tal manera que “los alumnos se sienten más preocupados por no disgustar a aquellos a quienes aprecian, se culpan más de los aspectos negativos de su vida y sienten que su futuro depende menos de sus estudios.” (Lozano Díaz, 2003, p.21), de hecho, esta autora recoge bibliografía que sostiene que la valoración académica y afectiva es en mayor grado consecuencia que causa del rendimiento educativo. A este respecto Cantón, Cortés & Justicia (2007) sostienen que la dirección de la causalidad depende de otras variables, destacando la capacidad analítica de los padres. El problema sobre la relación entre expectativas parentales y rendimiento escolar es que no es unidireccional, sino que el rendimiento escolar también modula las expectativas parentales, como demuestran Goldenberg et al. (2001) para el caso de la comunidad latina en Estados Unidos y Alonso Carmona (2019) para el caso de la provincia de Sevilla.

La cuestión del rendimiento educativo como variable explicativa, en vez de explicada, no solo se limita a las relaciones afectivas y a las expectativas. Ya que la cuestión de que la inversión educativa corrige las desigualdades de origen choca con la lógica de que la inversión educativa está condicionada por los resultados educativos, como para el caso español (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos & Cabrera Rodríguez, 2014), ya que “varios autores señalan que la inversión escolar parental depende de los recursos disponibles y el rendimiento filial previo.” (Alonso Carmona, p.2, 2019). Por último, la implicación parental también está mediada por los resultados educativos, siendo el capital cultural más influyente en la calidad y los resultados académicos que en el grado de esta implicación (Alonso Carmona, 2020)

La segunda cuestión que señalábamos como límite a la linealidad del proceso reproductivo es que la inserción laboral no es estática. Pues el mercado laboral influye en la educación, ya que el coste de oportunidad laboral hace que cuando aparezca una posibilidad de empleo se abandonen los estudios (Erikson & Goldthorpe, 1992). Así, si existe posibilidad de inserción laboral para el estudiante, ante malos rendimientos

educativos, mayor es la probabilidad de que abandone los estudios (Torío López, Hernández García & Peña Calvo, 2007), ya que las familias y los individuos reajustan las estrategias educativas y de inserción laboral constantemente (Serrano-Martínez, 2016). En este punto, también queremos destacar que no solo es una cuestión de cantidad, ya que al igual que la implicación parental puede diferir en calidad según el origen social, la inversión en educación no posee el mismo impacto independientemente en el momento que esta tenga lugar. En este sentido, las evaluaciones internacionales (Mullis et al., 2017; OECD, 2016) demuestran cómo, independiente de la clase social, la educación pre-obligatoria es beneficiosa para el futuro rendimiento del alumnado. Esto en países donde no es gratuita es una barrera económica. En esta línea hay bibliografía que constata como la educación temprana disminuye las desigualdades de oportunidades según origen social (Eurydice, 2009). Así Cunha, Heckman, Lochner & Masterov (2006) y Heckman & Neal (1996), desde una perspectiva del capital humano, demuestran que la inversión en educación temprana es mucho más eficiente que en becas y ayudas durante la realización de estudios superiores.

Por todo lo expuesto, es importante considerar los cambios que se están produciendo en la inserción laboral y en el <<mercado de trabajo>>. En este aspecto Brunet & Böker Zavaro (2014) hacen una diferenciación clara entre los conceptos *cualificación* y *competencia*. El primero posee un carácter más “societal”, en tanto, desde la perspectiva de la economía clásica, la cualificación es la suma de la formación y la experiencia, la cual permite a quien la posee poder ejercer una función productiva en la sociedad, la cual se lo reconoce. Sin embargo, el concepto *competencia* ha superado el tradicional enfoque de cualificación, poseyendo dos acepciones. La primera emerge como respuesta de la acomodación de la formación al mercado laboral, poniendo el foco en las funciones que se tienen que desarrollar en el tejido productivo. La segunda, de naturaleza psicológica conductual, centrándose en el comportamiento efectivo de las personas trabajadoras en la consecución de objetivos. Esta cuestión la contextualizaremos en nuestra población objeto de estudio, que se define por ser hijos e hijas de familias empleadas en la industria de la exportación.

Antes de comenzar la segunda parte de este epígrafe, queremos señalar que también existen estudios con otras perspectivas respecto al papel del transmisor, cuestión que hemos sostenido, en mayor grado, con Bernstein.

Hanushek (2011) reconoce que la inversión educativa está directamente relacionada con el rendimiento del alumnado y con la ratio de este por profesor. En contraposición, constata como en las zonas rurales, pese a menor capital global, puede haber mejor rendimiento, al tener estas ratios más bajas, compensando de esta forma que el entorno tenga un menor nivel socio-cultural. Por otra parte, para el caso norteamericano, Chetty, Friedman & Rockoff (2014), en un estudio cuasiexperimental, constatan un bajo impacto en la tarea del profesorado. Lo cual, conlleva a que consideremos esta variable entre aquellas muy moldeadas por el contexto.

Llegados a este punto, queremos aclarar que el modelo teórico hasta aquí presentado es compatible con tres perspectivas que, a priori, pueden parecer opuestas. La clave aquí es entender cómo se articula la coexistencia de una propuesta basada en la teoría de la reproducción con el funcionalismo, la teoría de sistemas de Niklas Luhmann y el interaccionismo simbólico, más concretamente con el enfoque dramático de Goffman.

Empecemos por el funcionalismo. Si bien es cierto que las teorías de la reproducción son críticas ante las teorías del capital humano y el funcionalismo (Bonal, 1998), el propio proceso reproductivo es una función del sistema escolar. Martín Criado (2010) pone sobre la mesa esta cuestión, las coincidencias entre las teorías críticas³⁴ y las teorías funcionalistas, pues poseen su origen en la obra de Durkheim, sin embargo, el autor adopta una perspectiva crítica sobre esta cuestión. Nosotros sostenemos que estas coincidencias son una fortaleza, pues componen un consenso científico que se sostiene en lo teórico, pero también en evidencia empírica, esta algo más obviada en dicha formulación.

En este aspecto, Merton desarrolla un funcionalismo con un alto grado de discrepancia respecto a la propuesta de Talcott Parsons (Merton, 1948), siendo el primero compatible con las teorías de la reproducción. Por consiguiente, vamos a responder a dos cuestiones, ¿en qué se diferencia Merton de Parsons? y ¿qué conceptos clave sí incorporamos de Merton a nuestra propuesta?

Las tres principales enmiendas a las que Merton somete a Parsons están sintetizadas por Ritzer (2002). La primera enmienda es a la *unidad funcional de la sociedad*. Para

³⁴ Por teorías críticas se refiere a las teorías de la reproducción, siendo el máximo exponente Pierre Bourdieu.

Merton existía un alto grado de integración en las sociedades cuando estas eran primitivas, no siendo así en las sociedades más complejas (Ritzer, 2002, p. 133). La segunda enmienda es aquella que la hace compatible con las teorías de la reproducción, pues para Merton “era evidente que no toda estructura, costumbre, idea, creencia, etc., cumplía funciones positivas.” (Ritzer, 2002, p. 133). En este punto para Merton había dos tipos de confusiones a la hora de abordar el concepto de función:

(1) La tendencia a limitar las observaciones sociológicas a las contribuciones positivas de un elemento sociológico al sistema social o cultural en el que está implicado; y (2) La tendencia a confundir la categoría subjetiva del motivo con la categoría objetiva de la función. (Merton, 1968, p. 105)

La última de las principales críticas que Merton le hace a Parsons es al *Postulado de indispensabilidad*, pues “al menos debemos admitir que existían diversas alternativas funcionales y estructurales que podían adecuarse a la sociedad” (Ritzer, 2002, p. 133-134).

Respecto a qué conceptos sí añadimos a nuestra propuesta nos encontramos ante dos dicotomías: *funcionalidad y disfuncionalidad*, y *latente y manifiesto*. La segunda de estas no la compartimos por dos razones: a) es un intento fallido por integrar teoría de la acción (manifiestas) con las consecuencias estructurales (funciones) (Campbell, 1982); y b) una misma función o disfunción puede ser manifiesta para un grupo y latente para otro. A nuestro juicio, al construir Merton (1968) esta dicotomía en función de la intención de los actores requiere que un acto realizado por varios actores tenga el mismo nivel de consciencia en todos ellos. Por ello preferimos la clasificación: manifiesto, visible o consciente, invisible y oculto. Por *manifiesto, visible o consciente* entendemos que los agentes son conscientes (depende la autoría) de la intencionalidad del hecho social; por *invisible*, siguiendo a Bernstein, es cuando un agente es consciente, pero otro no; y por *oculto*, siguiendo a Bourdieu, cuando los agentes implicados no son conscientes. En contraposición, la primera dicotomía (*funcionalidad y disfuncionalidad*)³⁵ sí resulta

³⁵ No obviamos que Merton también habla de una tercera categoría (*afuncional o no funcional*, depende la traducción), pero que no tiene repercusión alguna en el sistema.

complementaria y enriquecedora a nuestra propuesta teórica. Si el proceso reproductivo es funcional a la sociedad, pues es una de las funciones del sistema escolar, cuando se rompe esta lógica nos encontramos ante una disfunción. Por consiguiente, en la realidad, tanto a nivel macro como micro, nos encontramos ante el *saldo neto* -concepto también propuesto por Merton (1968)-, el cual se deriva de las funciones y disfunciones para que en una sociedad se fortalezca la estructura. Por lo que desde nuestra (re)interpretación, un estudiante con una trayectoria canalizada es funcional y un estudiante que no obedece al proceso de reproducción en la escuela es disfuncional.

La propuesta funcionalista de Merton es compatible con las teorías de la reproducción, pues consideramos la propia reproducción como una función del sistema y, además, la flexibilidad de la propuesta mertoniana nos lo permite. Esta complementariedad es aún mayor con la teoría de sistemas de Luhmann (1998), ya que su propuesta le da una flexibilidad al funcionalismo clásico que la hace muy versátil y con mayor capacidad explicativa. Luhmann invierte la lógica tradicional del funcionalismo -en la que las estructuras desarrollan funciones- para interpretar que son las funciones las que desarrollan la estructura (Ibidem). Por consiguiente, su propuesta teórica le da un marco más reflexivo y compatible con el estructuralismo constructivista, permitiendo cierta complementariedad y enriquecimiento a nuestro planteamiento. Esta cuestión ya ha sido planteada por Pfeilstetter (2012), quien realiza un examen comparativo entre las obras de Luhmann y Bourdieu. Pero no solo en lo teórico ha sido propuesta, ya que Van Krieken (2004) la ha aplicado para investigar el caso de una comunidad indígena situada en Australia. Pfeilstetter (2012) basa esta propuesta en que en el quehacer de la investigación Bourdieu utiliza esquemas propios del funcionalismo, mientras Luhmann reconoce un orden social que es resultado de un proceso de lucha. Así conceptos como *habitus* y *socialización* son muy similares, al igual que *campos* y *sistemas* (Ibidem). Si bien, es cierto que son yuxtapuestas fundamentalmente en dos cuestiones. La primera es que Luhmann denuncia los límites de las teorías de la reproducción y, la segunda, que el proceso de complejidad de la sociedad para Bourdieu es un proceso de ocultación de los mecanismos de reproducción, mientras para Luhmann es un proceso de especialización de funciones. Desde nuestra perspectiva, Luhmann (1998) erra en sus críticas a las teorías de la reproducción, como mínimo en lo que en la escuela se refiere, tal y como hemos desarrollado en el primer capítulo, y nosotros no encontramos incompatibilidad entre ocultación y especialización, al revés, cuanto mayor

es la especialización mayor es la ocultación. Además, las contradicciones están reconocidas por el propio Bourdieu, ya que dedica un gran espacio a ellas, siendo su máxima expresión su obra *Sobre la TV* (1997a) al analizar este medio de comunicación. Por ello, ciertas aportaciones del sociólogo alemán nos son de utilidad para complementar y corregir determinadas relaciones y distintos fenómenos, que hasta el momento no hemos podido explicar con el modelo propuesto.

En primer lugar, el concepto de *autopoiesis*³⁶ (Luhmann, 1998), el cual no nos es útil para explicar nuestro objeto de estudio, ya que los sistemas son cada vez más interdependientes, aunque hace una apreciación muy importante. Lo que Luhmann llama *sistemas*, que para nuestro caso son *campos*, sí que generan autorreferencia. Dicho en otras palabras, que el campo educativo esté cada vez más conectado por diferentes capitales y con distintos campos convive con que el campo educativo cada vez desarrolle códigos más propios. Esto nos lleva a reforzar nuestro planteamiento, pues cuanto más desarrollada esté una sociedad más especializará sus códigos la escuela, lo cual se acumula con que un mayor desarrollo del Estado de bienestar aumenta la capacidad predictiva del capital cultural. Ya que los diferentes capitales varían su peso debido al contexto educativo, pero el capital cultural de la familia siempre persistirá, pues posee su propio *código*³⁷, el cual será más o menos coincidente con el de la escuela.

Otro planteamiento muy interesante de Luhmann es el *problema de la doble contingencia* (1998). Esto es que al significado que el emisor otorga a los códigos, hay que sumarle el que otorga el receptor. En esta lógica, los significados generan más significados, esto es fundamental porque los individuos y familias poseen su propia interpretación del porqué de los hechos.

Además, al no ser un sistema estático, la lógica de la reproducción puede verse quebrada al generar continuamente cambios. La diferenciación que Bourdieu hace de capital adquirido y heredado se entiende mucho mejor cuando entendemos que las estructuras poseen inercia, pero no son teleológicas. Lo que Luhmann (1998) denomina el *proceso de variación-selección-estabilización* es que no se puede heredar un capital

³⁶ En la teoría de sistemas de Luhmann los sistemas son *autopoieticos*. Esto es que dichos sistemas se autogeneran y se reproducen en sí y hacia sí mismos, ya que son su propia referencia. Esto conlleva que cada sistema esté cada vez más cerrado y genere códigos más independientes al resto de sistemas.

³⁷ Por *código* Luhmann (1998) entiende aquellos elementos, no solo simbólicos, que cada sistema posee y genera por y para dicho sistema.

simbólico de recién creación. Y es precisamente en estas situaciones donde aparecen las oportunidades para aquellos que sin tanto capital heredado sí poseen mayor capacidad para adquirirlo. Por ejemplo, no es que las nuevas fortunas generadas por las TIC hayan aparecido fuera de contexto, es más necesitaban un entorno adecuado. Sin embargo, es cierto que se quiebra la lógica de la reproducción en la que aquellos que poseen mayor capital heredado tengan suficiente ventaja competitiva sobre quienes no, por ello han aparecido fortunas en este campo. Esta misma lógica fue la que sucedió en el paso de las sociedades feudales a las industriales.

El último concepto que queremos subrayar de Luhmann es el de *problemas de la diferenciación funcional* (1998). Para explicarlo, primero hay que entender que nuestro autor encuentra un abanico muy amplio de diferenciaciones, no solo aquellas de clase o estatus social (diferenciación de estratificación en el lenguaje propuesto por Luhmann). Atendamos a un ejemplo recurrente en Luhmann (Rocha & Weyermüller, 2014) para explicar la problemática entorno a la diferenciación funcional: la cuestión ecológica. La teoría de sistema de Luhmann (1998) entiende que la sociedad global está compuesta por diferentes *sistemas* que la componen. Como hemos indicado estos sistemas son independientes, por tanto, su comunicación, sus códigos y funciones son independientes y, por consiguiente, pueden ser contradictorios. Por ello el sistema económico y el sistema judicial no tienen por qué poseer la función de hacer al planeta más sostenible, es más, su funcionamiento conlleva la deteriorización del medio ambiente e incluso su destrucción. Más allá de la crítica que hemos realizado a la teoría de sistemas, este aporte nos es de gran interés. Ya que este desajuste en las funciones de dos sistemas (para nuestro caso campos) puede darse. Así un mercado laboral puede tener consecuencias negativas en el campo de la educación. Por ejemplo, un capital social alto puede otorgar una gran capacidad de inserción laboral, lo que puede conllevar no insistir en alargar la trayectoria educativa, al igual, que un mercado laboral que genera mucho empleo puede conllevar tasas más altas de abandono escolar, mientras mercados laborales con sobrecualificación pueden inducir a trayectoria educativas más largas. El caso de la diferenciación funcional, en nuestro campo, adquiere gran relevancia al considerar que mientras el Estado, para cubrir los puestos de trabajo que genera, demande acreditaciones oficiales regladas por este, mientras en el mercado laboral se puede demandar formación no reglada ni regulada por el propio Estado. En conclusión, al inicio del presente epígrafe hemos expuesto casos en los que la lógica de la reproducción no tiene lugar por contradicciones sistémicas,

como que la menor ratio alumnado-profesorado de las zonas rurales compense que sean entornos con menor capital de origen (Hanushek, 2011), los cuales quedan explicados con la diferenciación funcional.

Además, la teoría de Luhmann (1998) interpreta el cambio social como continuo, pues es consecuencia de la aparición de nuevos factores y agentes, los cuales generan dinámicas que (re)estructuran la sociedad de forma continuada. Esto hace que tengan lugar constantemente nuevas paradojas. De esta forma, un mayor desarrollo económico, sea de una sociedad, grupo o clase social, puede tener consecuencias imprevistas. Así, los nuevos hábitos de consumo, como la tv, centros comerciales, conciertos, videojuegos, etc., han abierto una nueva brecha entre la escuela y el consumo cultural de los jóvenes (Morduchowicz, 2004).

Si a nivel macro la teoría de sistemas de Luhmann es compatible con la propuesta bourdoniana, lo mismo ocurre con el enfoque dramático de Goffman, pues ambas conectan con Merton. En este sentido, la cuestión de la *representación social* también la trata Bourdieu, distinguiéndola de la *cualidad* (Bourdieu, p.18, 2002a). Mientras la segunda hace referencia a lo que hoy llamaríamos competencias necesarias en una determinada sociedad aplicadas a un determinado rol, la primera queda definida como el personaje que la sociedad envía a un individuo a partir de las expectativas del público, pero que, aceptándolo o no, es un hecho social que no se puede ignorar, de tal forma que constriñe la libertad individual. Sin embargo, Bourdieu no desarrolla suficientemente su planteamiento, teniendo el mismo problema que con aquellos casos en los que los estudiantes no siguen trayectorias modales. Pues como indica Baranger:

Bourdieu es un crítico del interaccionismo, no porque considere que el estudio de la interacción carezca de interés, sino porque le resulta imposible considerar a la interacción como el fundamento mismo de la vida social, lo que supondría que los actores funcionen como sujetos puros, desprovistos de determinaciones sociales. (2000, p. 47)

En este sentido, Bourdieu (1997b) desarrolló una amplia teoría de la acción que descansa en el *habitus*, sin embargo, tiene elementos en común con Goffman, lo cual nos

permite enriquecer nuestra propuesta. Estas coincidencias ya han sido sostenidas por Lennon del Villar (2008) y Dubet (2011), y, cabe recordar, que el propio Bourdieu (1982) consideraba la propuesta dramática un referente a nivel micro³⁸.

Cómo ya hemos desarrollado los significantes de *habitus* en Pierre Bourdieu, las siguientes líneas de Herrera Gómez & Soriano Miras (2004, p. 62) sobre el enfoque dramático de Goffman son muy esclarecedoras: “Sin embargo, el actor jamás es del todo consciente y «dueño» de la propia *performance*. Por eso distingue entre las comunicaciones que el actor trasmite intencionalmente y las expresiones que «deja entrever»”

Entonces, ¿qué nos aporta Goffman?, pues una teoría de la acción de rol que no llega a desarrollar Bourdieu, la cual “debe distinguir tres niveles analíticos diferentes: *a*) el modelo normativo del rol; *b*) el rol típico, y *c*) la «prestación de rol» o «ejecución de rol»” (Herrera Gómez & Soriano Miras, 2004, p.65). Porque la distancia entre el modelo normativo y el rol típico es la diferencia entre una reproducción construida socialmente y su reflejo en el hecho social; y la distancia entre el rol típico y la prestación de rol o ejecución de rol supone la distancia entre el comportamiento del actor respecto a la que corresponde por su trayectoria modal. En otras palabras, este análisis de Goffman nos permite diferenciar cuando una trayectoria responde (o no responde) al modelo reproductivo ideal, al modelo reproductivo modal en un determinado contexto y cómo se adquiere o se actúa según cada individuo.

³⁸ Goffman huía de los posicionamientos que defendían que su teoría se centraba en lo micro (Herrera Gómez & Soriano Miras, 2004), sin embargo, en línea con Bourdieu (1982) así lo consideramos, al menos, como complementariedad al constructivismo estructuralista.

Conclusión: Una propuesta analítica para las trayectorias educativas

No es coincidencia que este epígrafe se titule *una propuesta analítica para las trayectorias educativas*, pues presentamos un marco de análisis similar al presentado por Boudon (1980), cuya propuesta ha sido denominada sociología analítica de la educación. Sin embargo, aunque algún concepto hemos recogido de él, hemos llegado a esta propuesta por un camino diferente. Ya que Boudon (1998) critica a Bourdieu por una interpretación funcionalista, marxista, sentimentalista, determinista y ausencia de posibilidad de comprobar sus teorías, y como hemos sostenido, estas críticas son resultado de las fortalezas de la teoría bourdoniana. Por lo que partiendo de Bourdieu y las teorías de la reproducción, las hemos complementado con otras perspectivas desde aquellos puntos que son complementarios para explicar aquellos casos que se escapan del proceso reproductivo de la escuela.

Siendo esta una clasificación distinta a la que presenta Bourdieu (2017, pp. 91-92). Quien plantea una categorización según el capital de origen o heredado y el capital escolar. Estando esta configurada por tres categorías: (a) concordancia entre capital escolar y capital global (sean bajos o altos); (b) quienes tienen *decadencia*, es decir el capital escolar es menor que el de origen; y (c) quienes tienen más capital adquirido que heredado, quien para ellos la escuela es muy importante porque es donde pueden adquirirlo. Y es en este punto donde no seguiremos rigurosamente esta clasificación, pues como clases construidas para nuestros análisis seguiremos una categorización basada en la dicotomización de las variables *rendimiento escolar* y *origen social*. Además, en línea con Martín Criado (2010), consideramos que el proceso de reproducción en la escuela es una función de esta, aunque diferenciándonos de Martín Criado (Ibidem), esto no implica la pérdida de una perspectiva crítica. Esta clasificación ya fue propuesta por Lozano Pérez & Aissa (2015, p. S08/79):

Tabla 2.2. Categorías de rendimiento educativo según origen social.

Rendimiento educativo	Alto	Bajo
Origen social		
Alto	<i>Éxito funcional</i>	<i>Fracaso disfuncional</i>
Bajo	<i>Éxito disfuncional</i>	<i>Fracaso funcional</i>

Clasificación propuesta por Lozano Pérez & Aissa (2015, p. S08/79)

Por consiguiente, obtenemos un esquema analítico muy similar al de Boudon (1980), sin embargo, la construcción es diferente y debe ser interpretado, por tanto, de manera distinta. Así, en la tabla 2.2. por *éxito* se hace referencia a quienes consiguen alto rendimiento educativo y por *fracaso* entendemos quienes poseen un bajo rendimiento. Respecto a *funcional* hacemos referencia a aquellos casos en los que tiene lugar el proceso de reproducción en la escuela y por *disfuncional* quienes poseen una trayectoria individual, familiar o grupal que no se corresponde con el capital de origen. Cabe aclarar, que estamos ante tipos ideales weberianos, esto es, que es una clasificación teórica que se debe adaptar al contexto y a las herramientas metodológicas. Por ello hablamos de origen social y no de un capital concreto o global; y de rendimiento educativo y no de capital escolar -pues podría ser una certificación académica, el resultado de una evaluación internacional u otra forma de medir el rendimiento académico- y, por último, utilizamos las categorías alto y bajo porque permite aplicarlo a diferentes metodologías, tanto cuantitativas como cualitativas. En resumen, es una propuesta teórica suficientemente flexible para diferentes contextos y construcciones metodológicas.

Por tanto, *Éxito funcional* hace referencia a aquellos casos que poseyendo un origen socioeconómico alto, también poseen un rendimiento escolar alto. En consecuencia, denominamos *Fracaso funcional* a aquellos casos en los que el alumnado que posee desventaja por su origen social obtiene bajos resultados académicos. Estas dos trayectorias son aquellas que están canalizadas, es decir, responden al proceso de reproducción en la escuela. Por tanto, tenemos otras dos trayectorias que no responden a la desigualdad de oportunidades educativas. El *Éxito disfuncional*, que hace referencia a los casos en los que pese a sufrir desventaja de oportunidades educativas de origen obtienen alto rendimiento educativo; y el *Fracaso disfuncional*, que responde a las

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

trayectorias que pese a tener un origen social alto, obtienen bajos rendimientos académicos.

Capítulo III. Marruecos y la Relocalización Industrial

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Introducción

En este capítulo se describe la Teoría Económica Global Localizada (TEGL) y el surgimiento como polo de atracción industrial del norte de Marruecos. Para poder explicar la TEGL antes desarrollamos dos cuestiones fundamentales: las principales escuelas que han existido previamente y los antecedentes de la TEGL.

Para explicar el surgimiento de la industria de exportación en el norte de Marruecos tratamos una serie de cuestiones. Primero realizamos un recorrido por la historia reciente para exponer cómo se ha desarrollado la economía global. Segundo, realizamos otro recorrido histórico para exponer cómo Marruecos se ha insertado en esta. Estas dos cuestiones constituyen *La inserción de Marruecos en la economía global*. En *La actuación de la gobernanza pública marroquí para atraer la industria de exportación* también tratamos dos cuestiones fundamentales: las principales medidas adoptadas por la gobernanza marroquí para atraer la industria de exportación y sus principales resultados. Para concluir, describimos las principales características de Tánger-Tetuán como polo preferente de la relocalización industrial.

A este respecto, quisiéramos aclarar que por Tánger y Tetuán hacemos referencia a las provincias³⁹ que conforman la exigua región del norte de Marruecos. Ya que el Dahir número 1-15-83, de 7 de julio 2015, reconfiguraba la división regional del reino alauita, y esta región pasaba a ser Tánger-Tetuán-Alhucemas, ampliando su población y su territorio.

³⁹ El nivel político-administrativo que corresponde a las provincias está formado por estas y prefecturas, asumimos el termino <<provincia>> para ambos casos.

1. Localización, deslocalización y relocalización industrial

En el primer epígrafe de este apartado empezamos por describir las tres grandes escuelas que han intentado explicar y/o comprender los procesos de localización industrial hasta finales del siglo XX: la escuela neoclásica, la escuela del comportamiento y la escuela estructuralista. En la segunda parte, comenzaremos con una breve explicación de los tres antecedentes de la Teoría Económica Global Localizada, para acabar por desarrollar esta.

1.1. Antecedentes para explicar y comprender los procesos de localización industrial

Existen diferentes clasificaciones sobre las distintas teorías que han intentado comprender y explicar la (re)localización industrial⁴⁰. Nosotros hemos seleccionado la clasificación propuesta por Bustos Gisbert (1993) por las siguientes razones: a) es suficientemente aclaratoria para preceder a la *Teoría de la Economía Global Localizada* (TEGL) y a sus antecedentes, la cual es la empleada desde nuestro análisis, ya que ha supuesto un marco desde el cual investigaciones anteriores han obtenido resultados sobre la relocalización industrial en el norte de Marruecos (Trinidad et al., 2015; Soriano Miras et al., 2016); b) presenta la riqueza de varias perspectivas que han supuesto un acercamiento al fenómeno de la (re)localización industrial desde diferentes perspectivas; c) una de sus tres categorías, la estructuralista, surge en gran parte para explicar las consecuencias de la (re)localización industrial más allá de las causas, y el objeto de esta investigación es una de ellas.

La clasificación propuesta por Bustos Gisbert (1993) es consecuencia del análisis del proceso histórico de las investigaciones que se han centrado en la localización

⁴⁰ Para un examen más exhaustivo recomendamos la lectura de Peña Sánchez (2006).

industrial. El cual nació al aplicar la teoría económica clásica a las teorías de la localización industrial, y con el paso del tiempo a la pretensión de querer generar una teoría de la localización industrial que tuviese variables propias para explicar este fenómeno. Esto ha dado lugar a tres tipos de teorías: a) *teoría normativa* o *escuela-neoclásica*; b) *escuela del comportamiento*; c) *la escuela estructuralista*.

La escuela neoclásica

La teoría de la localización industrial nace con Alfred Weber (Bustos Gilbert, 1993), quien aplicando la lógica de la teoría económica clásica encuentra tres factores que explican la localización industrial: “Los costes de transporte que considera proporcionales al peso de las materias transportadas; los costes de mano de obra; y las fuerzas de aglomeración o desaglomeración, concediendo una mayor importancia a los primeros” (Ibidem, p. 54). Con este planteamiento se inauguran las teorías neoclásicas de la localización geográfica, sufriendo constantes modificaciones que aumentarían su capacidad explicativa. La primera de relevancia es de Palander, quien incorpora a la propuesta weberiana la teoría del equilibrio general, siendo un análisis más complejo. Dos ejemplos son que el precio del transporte ya no solo depende del peso, y que también tiene en consideración las infraestructuras. La siguiente modificación reseñable la realiza Hoover & Vernon (1959), quienes vuelven a insertar nuevas variables basándose en la existencia de costes crecientes o decrecientes, ya que inciden en la rentabilidad de la producción y, por consiguiente, en la incidencia de las expectativas de demanda por parte de quien produce.

Sin embargo, quien abriría una nueva corriente dentro de la escuela neoclásica sería Lösch (1954) al introducir el equilibrio económico espacial. Pues aportaría nuevas variables: la demanda, el *output*⁴¹ y el mercado. Pues hasta entonces solo se tenía en consideración los *inputs* y la oferta. En otras palabras, Lösch (1954) tuvo en consideración que la industria cambiaba el contexto de la zona donde se (re)localizaba, por lo que las

⁴¹ *Input* y *output* son conceptos muy desarrollados en economía. El primero hace referencia a los bienes o servicios necesarios para un proceso de producción, el segundo al bien o servicio resultante de este proceso. En este punto, hay que destacar que un mismo bien o servicio puede ser *input* y *output*, ya que puede ser el resultado del proceso de producción de una empresa y demandada por otra para poder desarrollar su actividad (Leontief, 1986). Lo cual es esencial no solo para entender el peso de las materias primas sino, también, el surgimiento de la industria auxiliar en la localización industrial.

industrias no solo buscan reducir costes, también ampliar las ventas. Lo cual supondría el surgimiento de la *Escuela de la interdependencia*. En la que las expectativas del propio empresariado y de su competencia se añadirían a las diferentes formulaciones que buscaban predecir el fenómeno de la (re)localización industrial.

En este punto hemos de aclarar que desde las posiciones neoclásicas esto no fue interpretado como una potencialidad derivada de la creación de sinergias sino como un límite a la localización de empresas, pues parten de modelos de competencia perfecta. Es decir, su propuesta no incorpora la *teoría de juegos*, ya sea de forma cooperativa, propuesta por Von Neumann y Morgenstern, o no cooperativa, propuesta por Nash⁴², sino que considera las expectativas empresariales de la competencia como un freno al traslado de las factorías. Si bien, este freno será suficiente o no dependiendo de estas expectativas y las demás variables: precio del transporte, coste mano de obra etc...

Un paso más allá de Lösch dio Greenhut, quien añadió elementos psicológicos en la toma de decisiones y reformuló la variable <<expectativas>>, dando lugar a la variable <<incertidumbre>> (Bustos Gisbert, 1993, p. 59).

En resumen, han existido dos perspectivas dentro de las teorías neoclásicas: (a) la iniciada por Weber, más ortodoxa, y que consideraba que la localización industrial respondía al equilibrio general; (b) y una derivación de esta, que inicia Lösch y concluye Greenhut, para la cual la deslocalización y localización generaba un nuevo equilibrio e *interdependencia locacional*, pues el equilibrio general se rompía en el área donde se deslocalizaba la empresa para generar un reequilibrio con el área donde se relocalizaba dicha empresa, y cuya principal novedad es tener en consideración las expectativas o incertidumbre del empresariado en la toma de decisiones.

La escuela del comportamiento

En los años 60 las investigaciones demostraron que la realidad se alejaba de los modelos expuestos por ambas teorías neoclásicas, por lo que surgió una nueva escuela

⁴² La *teoría de juegos* de Von Neumann y Morgenstern, que se basa en la cooperación oligopolística explícita, y la de Nash, en el que los oligopolios tienden a un equilibrio implícito, consideran la cooperación empresarial (Restrepo Carvajal, 2009).

que investigó por qué el empresariado no actuaba bajo el paradigma de la acción racional (Bustos Gilbert, 1993). Dentro de esta escuela se distinguen tres perspectivas.

La primera perspectiva en alejarse de la escuela weberiana y de la interdependencia locacional aportó dos nuevos conceptos: *localización subóptima* y *margen espacial de rentabilidad* (Bustos Gisbert, 1993, pp. 63-64). El primer concepto hace referencia a tomar la decisión de localización por debajo del *punto óptimo*. Ya sea en el sentido weberiano⁴³, el cual se centra únicamente en los costes, o en modelos más complejos propuestos por sus sucesores neoclásicos. Y el segundo concepto alude a la diferencia entre el punto óptimo de localización y la decisión finalmente adoptada (Ibidem). Siendo el precursor Allan Pred (citado por Harvey, 1969), quien constató empíricamente que las empresas no se localizaban en el punto óptimo. Pred realizó un análisis de matrices para comparar las decisiones de (re)localización industrial finalmente adoptadas por las empresas con aquellas que según distintos modelos neoclásicos establecían como el punto óptimo. Dos fueron las principales explicaciones que propuso Pred (Ibidem) por el cual los modelos no eran capaces de prever las decisiones adoptadas: (a) el factor humano, por el cual variables psicológicas interferían en las decisiones adoptadas; (b) el reparto desigual de la información. A este respecto constató que las empresas más grandes eran también las que más información poseían, fortaleciendo los planteamientos de economía de escala más allá de la reducción del coste por unidad al aumentar la producción.

La segunda perspectiva dentro de las teorías del comportamiento se alejó de la interpretación estática de la toma de la decisión de localización para entender esta como un proceso. En esta línea destaca Rees (1972), quien realizó una encuesta de panel a empresariado británico y norteamericano, llegó a dos conclusiones fundamentales. La primera es que la organización y funcionamiento interno de la empresa pueden generar tanto una toma de decisiones más cortoplacistas como a largo plazo. La segunda, derivada de la anterior, es que aquellas empresas que pueden y actúan a largo plazo poseen mayor tendencia a buscar nuevos emplazamientos para sus factorías.

La tercera perspectiva se centra en que, debido el aumento del tamaño de las industrias, han surgido importantes transnacionales. Las cuales poseen una mayor

⁴³ En esta ocasión hacemos referencia a Alfred Weber, mientras por <<weberiano>> en el capítulo II nos referíamos a Max Weber. El primero es el creador de la Teoría de la Localización industrial, el segundo es uno de los pioneros de la Sociología. Entendemos que el contexto aclara a que tradición hacemos referencia cuando empleamos el significante <<weberiano>>.

complejidad interna en su organización, un mayor poder sobre el espacio y nuevas formas de interdependencia (Bustos Gisbert, 1993). Esta perspectiva se caracteriza por ser de las tres la que propone modelos teóricos más adaptativos a las empresas. Sin embargo, esta fortaleza se convirtió en su mayor debilidad, pues forman un abanico de diferentes teorías difícil de homogenizar en un modelo. En este sentido, Ross (2005), desde la propia ciencia económica, defiende que la psicología es tan importante y compleja en el comportamiento económico que estos procesos no deben ser analizados desde la economía.

La escuela estructuralista.

Siguiendo con la clasificación de Bustos Gisbert (1993), la más importante de las obras del inicio de la escuela estructuralista es *A Critical Evaluation of Industrial-Location Theory* de Doreen Massey (1979). En ella critica las dos anteriores corrientes por las siguientes cuestiones: (a) ignoran que es un proceso histórico en el cual se han desarrollado las relocalizaciones industriales; (b) estas se han producido en un sistema económico determinado: el capitalismo; (c) la estructura económica, social y política es dialéctica con la existencia de cada vez menos empresas pero de mayor tamaño y poder; (d) por consiguiente, las factorías se desarrollan según el contexto de esa estructura; y (e) prestan mayor importancia a las causas de la localización industrial que a sus consecuencias.

Por tanto, la *escuela estructuralista* incluye un abanico de teorías que parten de la crítica a las dos anteriores escuelas. Gisbert Bustos (1993, pp. 68-69) encuentra una serie de puntos en común dentro de esta escuela. El primero es que las diferentes teorías se enfocan en mayor grado a la toma de decisiones políticas para desarrollar la economía que en la toma de decisiones empresariales. El segundo es que los procesos económicos son la causa de los fenómenos espaciales. El siguiente punto en común es que no pretenden encontrar un modelo para aplicar a una empresa individual. En cuarto lugar, pretenden explicar las diferentes respuestas que dan las distintas empresas sin pretender una explicación homogénea. Y, por último, incluyen la variable histórica para el análisis de cada zona de localización.

1.2. La Teoría de la Economía Global Localizada

La *Teoría de la Economía Global Localizada* ha sido propuesta por Trinidad et al. (2015) y ha sido implementada para el caso concreto de Marruecos, tanto para las causas como para las consecuencias del proceso de localización industrial en Marruecos y México (Trinidad Requena, Soriano-Miras & Solís 2019a).

Esta teoría posee tres precedentes claros desde los que se desarrolla (Trinidad et al., 2015): los conceptos *globalización*, *globalidad* y *globalismo* de Beck (1998a); la *Nueva Geografía Económica* de Krugman (1991); y la *Teoría del Sistema Global* de Sklair (2003).

Globalismo, Globalidad y Globalización según Beck

Antes de diferenciar los conceptos propuestos por Ulrich Beck, procedemos a exponer su planteamiento general, al que el sociólogo alemán denomina *sociedad del riesgo* (1998b), como consecuencia de *nuevos riesgos*⁴⁴ acaecidos desde finales del siglo XX:

Al contrario que los riesgos empresariales y profesionales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, estos riesgos ya no se limitan a lugares y grupos, sino que contienen una tendencia a la globalización que abarca la producción y la reproducción y no respeta las fronteras de los Estados nacionales, con lo cual surgen unas amenazas globales que en este sentido son supranacionales y no específicas de una clase y poseen una dinámica social y política nueva (Beck, 1998b, p.19)

Para Beck (1998b) los riesgos a los que la sociedad coetánea se enfrenta no pueden seguir siendo analizados y tratados con los esquemas propios de la sociedad industrial. Aunque de forma implícita y subordinada persiste un modelo de clases, partidos y subsistemas⁴⁵. Y de esta forma la desigualdad social producida y reproducida en las

⁴⁴ A partir de estas líneas denominaremos como <<nuevos>> a aquellos riesgos que Beck encuentra propios de la sociedad del riesgo y, por consiguiente, *antiguos riesgos* a aquellos que existían en las sociedades industriales, aunque persistan en la actualidad.

⁴⁵ No debe interpretarse que el concepto *subsistemas* de Luhmann entra en conflicto con esta afirmación. Nosotros sostenemos el análisis propuesto por Luhmann para encontrar y explicar

sociedades industriales con sus riesgos propios persisten en la actualidad (1998b, Beck, p. 200). Si bien, el propio Beck (1998b, pp. 43-44) expone como en la globalización tiene lugar el *efecto boomerang*, por el cual los riesgos de la globalización acaban afectando a todos los grupos sociales, debido a que “los propios actores de la modernización caen de una manera enfática y muy concreta en el remolino de los peligros que desencadenan y de los que se benefician” (Ibidem, p. 43). Así, por ejemplo, el deterioro de la naturaleza o nuevos riesgos sanitarios los son para todas las clases sociales y no para una concreta.

Por tanto, esto no debe interpretarse como que anteriormente no hubiera riesgos, incluso riesgos a los que en mayor o menor intensidad estuviesen expuestas las diferentes clases o estamentos sociales, por el contrario, sufrían sequías, guerras, etc. La diferencia entre los distintos riesgos es que, en gran medida, eran derivados de su falta de control técnico sobre acontecimientos externos, en contraposición, en la actualidad vivimos riesgos derivados de la propia actividad humana y de nuestras propias decisiones (1998b). Lo cual contradice frontalmente a aquellas interpretaciones que auguraban el fin de la historia.

Tampoco debemos interpretar que la irrupción de estos nuevos riesgos iguale o rompa el proceso de reproducción, puesto que el hecho de una distribución de los riesgos más equitativa no implica una distribución más igualitaria del poder y de la riqueza. Es más, para Beck (1998b) aquí el problema es el *monismo*. Es decir, obviar la coexistencia, en forma de contradicción, de una estructura de desigualdad social con la globalidad del riesgo conlleva que se interprete de forma reflexiva ambos problemas por igual. Sin embargo, la distribución del riesgo y la riqueza tienen lógicas opuestas (p. 200), y ambas conviven en las nuevas formas de producción derivadas del proceso de industrialización. Por tanto, desde nuestra propuesta el proceso de reproducción en la escuela convive con los nuevos riesgos. De hecho, Trinidad et al. (2015) al analizar la realidad de la industria exportadora que aquí nos ocupa (desde la Nueva Economía Global Localizada y, por tanto, desde la conceptualización de Beck) constatan que uno de los cuatro procesos

las disfunciones en el proceso reproductivo, el cual sí configura el núcleo de nuestro planteamiento, ya que la función reproductiva de la escuela persiste a las mutaciones de los diferentes contextos. Además, ambos autores sostienen diferentes significados de *subsistema*. Por ello para Beck (1998b) el desafío climático es prueba de que no se puede seguir analizando *subsistemas*, mientras Luhmann (1998) utiliza el mismo ejemplo para exponer como los subsistemas entran en contradicción. En conclusión, Luhmann (1998) utiliza *subsistemas* desde una perspectiva más mertoniana y Beck (1998b) le otorga un significado más propio de la tradición parsoniana.

sociales básicos es “el ejercicio del poder a través de la reproducción social” (p. 128). Otra cuestión sería la segunda parte del proceso de reproducción, es decir la inserción laboral, en la que fenómenos como la masificación de los estudios universitarios o la sobrecualificación que existe en algunos países podría haber truncado o disminuido el proceso reproductivo, cuestión que no abordamos ni proponemos porque no es objeto de la presente investigación.

El termino <<globalización>> se le atribuye a Theodore Levitt (2001), ya que fue quien lo popularizó, aunque existe controversia sobre la primera autoría (Barros Rodríguez, 2016, p. 103). Independientemente de esta cuestión, Ulrich Beck en *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (1998a) propone tres significantes diferentes para no confundir los significados: *globalismo*, *globalidad* y *globalización*.

El primero de ellos, Beck (1998a) lo define como “una dinámica mediante la cual el mercado mundial desaloja o sustituye el quehacer político” (p.32). Siendo el núcleo del *globalismo* la finalización de la distinción de la política y la economía, como consecuencia de la supremacía del mercado mundial. Esta es una cuestión ideológica porque, aun siendo cierto que la globalización económica está rebasando la división territorial de los Estados, la globalización económica conlleva una percepción por la que las globalizaciones cultural, política, social y ecológica están siendo obviadas. Esto se debe a la expansión de la ideología neoliberal⁴⁶, la cual no sólo propone una forma concreta de interpretar la ciencia económica, sino que está subordinando el resto de las dimensiones a la económica.

El segundo concepto capital que la Teoría de la Economía Global Localizada toma de Beck es *globalidad* (Trinidad et al., 2015, p.123). La *globalidad* queda configurada por una serie de procesos en que las diferentes formas económicas, culturales y políticas de los distintos países se entremezclan en un proceso continuo de eliminación de barreras entre países, de manera que el Estado-nación ya no determina, ni puede hacerlo, las

⁴⁶ Beck utiliza el concepto liberal (1998a, p. 32), sin embargo, nosotros distinguimos entre *liberalismo*, como sistemas políticos e ideologías que lo soportan, que comprende a aquellas distintas evoluciones que encuentran su raíz en las propuestas de la ilustración, del *neoliberalismo*, como aquella organización económica mundial e ideológica que cobra fuerza a raíz de la crisis del petróleo de 1973 y se formaliza en el consenso de Washington.

relaciones sociales de la sociedad mundial, en la cual hace ya tiempo que estamos insertos (Beck, 1998a, p. 23). Por ello, el autor alemán afirma:

La globalidad nos recuerda el hecho de que, a partir de ahora, nada de cuanto ocurra en nuestro planeta podrá ser un suceso localmente delimitado, sino que todos los descubrimientos, victorias y catástrofes afectarán a todo el mundo y que todos debemos reorientar y reorganizar nuestras vidas y quehaceres, así como nuestras organizaciones e instituciones, a lo largo del eje <<global-local>> (1998a, p.36).

Beck (1998a, p.36) construye el concepto *globalización* a partir de qué entiende por *globalidad*, siendo la *globalización* los procesos que configuran la *globalidad*. En otras palabras, la *globalización* es “el proceso por el cual se generan vínculos y espacios transnacionales” (1998a, p.36) entremezclándose los Estados nacionales. En oposición al concepto *globalismo*, posee una fuerte connotación en lo cultural, de forma que revitaliza la cultura propia, pero también importa terceras culturas.

Sin embargo, para Beck (1998a, p.38) la *globalización* posee otra acepción dentro de las dimensiones económica y política, haciendo referencia a una sociedad mundial sin Estado mundial ni gobierno mundial. Por lo que se expande un capitalismo fuertemente desorganizado, en el que desde la política no existe un poder hegemónico ni ningún régimen internacional que sustente un orden en el que se desenvuelva el sistema económico.

Por tanto, la *globalización* son los procesos que desarticulan las barreras entre los Estados-nación dando lugar a la *globalidad*, que son los procesos por los que los Estados-nación se entremezclan, y que el *globalismo* legitima desde su perspectiva neoliberal que es dominante.

En este punto, es importante señalar que la sociedad global es autoreflexiva e interpretada por los actores o agentes. Por tanto, ante la globalización surgen tres tipos de resistencias, las cuales no configuran alternativas dentro de lo posible: la *resistencia negra*, la *resistencia roja* y la *resistencia verde* (Beck, 1998a, p.33). La primera hace referencia a aquellas posiciones que ante la nueva realidad demandan un mayor vigor y papel protagonista de los Estados-nación; las *resistencias rojas* son aquellas que articulan su discurso sobre los viejos y los nuevos riesgos del capitalismo para reivindicar

posiciones marxistas o similares; por último, las *resistencias verdes* surgen ante los problemas medioambientales, reivindicando soluciones en el marco del Estado-nación que solo solucionarían los riesgos medioambientales generados, pero no los potencialmente sufridos, en una zona concreta.

La Nueva Geografía Económica

Esta propuesta ha surgido desde la economía y es amplia en cuanto a las autorías, sin embargo, y en línea con Trinidad et al. (2015) y Barros Rodríguez (2016), sostenemos nuestro planteamiento en la figura de Paul Krugman y, por consiguiente, en obras de su autoría y coautoría.

Krugman parte de la *Nueva Teoría del Comercio* (Fujita & Krugman, 2004, p. 180), ya que en ella aparecen conceptos claves de la Nueva Geografía Económica. Siendo estos la distinción entre *centro* y *periferia*, factores de *primera naturaleza* y de *segunda naturaleza*, *comercio interindustrial* e *intraindustrial* y la propensión a (re)localizarse y concentrarse las *producciones de escala* en una sola zona (Krugman, 1979). Esta tendencia está directamente relacionada con dos fenómenos: la especialización en un producto, lo que conlleva que los costes relativos a cada unidad descendan como consecuencia del aumento de la producción, y a las políticas desregulatorias del comercio internacional (1980, Krugman) que, por entonces, ya habían comenzado. Como consecuencia de esto, Krugman (Ibidem) observa que el espacio tiende a organizarse en un *centro* mayoritariamente industrial y una *periferia* donde la agricultura ocupa mayor número de personas trabajadoras y actividad económica. Como resultado de las economías de escala y la inexistencia de competencia perfecta diferencia los conceptos de *comercio interindustrial* e *intraindustrial* (Krugman & Obstfeld, 1997). El primero hace referencia al proceso por el que las diferentes industrias de distintos países al demandar insumos se especializan en determinados productos. El segundo término alude al fenómeno por el cual distintos “países también realizan intercambios de bienes y servicios para las mismas industrias” (Mayorga Sánchez & Martínez Aldana, 2008, p.81). Pues, contra la teoría ricardiana clásica, además de observar la especialización de la industria, constató que el surgimiento de centros industriales ha fomentado que industrias que compiten entre sí tengan intercambios comerciales más allá de sus fronteras, conviviendo competencia y colaboración en continuo crecimiento (Mayorga Sánchez &

Martínez Aldana, 2008). La última dicotomía hace referencia a los *factores de primera naturaleza*, que son específicos de un entorno geográfico, como las fronteras, recursos naturales, mano de obra, etc.; mientras los *factores de segunda naturaleza* aluden a los intercambios comerciales y a las condiciones de estos (Krugman, 1980).

A partir de la Nueva Geografía del Comercio y como desarrollo de esta, Krugman desarrollará la *Nueva Geografía Económica* (NGE). En la cual continuará con elementos de la tradición de la *escuela neoclásica*, como el análisis de costes crecientes y decrecientes de Hoover & Vernon (1959) (Fujita & Krugman, 2004, p. 179); de la *escuela del comportamiento*, como la inexistencia de un (solo) punto óptimo (Krugman & Obstfeld, 1997); y la *escuela estructuralista*, poniendo el foco también en las consecuencias de la distribución económica en el espacio (Ibidem). Aunque también añade nuevos elementos, siendo la principal diferencia con las teorías neoclásicas que la NGE sustituye “los supuestos neoclásicos ortodoxos sobre rendimientos decrecientes a escala y competencia perfecta, por los de rendimientos crecientes y competencia imperfecta.” (Peña Sánchez, 2006, p.75). Además, su modelo propone dos fuerzas opuestas para entender y explicar los movimientos de factores y personas en el espacio: *fuerzas centrípetas* y *fuerzas centrífugas*.

Para exponer los principales términos claves de la NGE desarrollaremos aquellos que destacan Fujita & Krugman (2004, p. 180). Siendo el primero el *modelo de equilibrio general*. Si bien, la ciencia económica ha propuesto muchos modelos sobre el punto de equilibrio, este posee varias características propias. La primera es que no hay un punto sino varios puntos de equilibrio posibles. Por lo que existe una gran dificultad de aplicar la NGE, ya que el modelo conjuga el equilibrio general con la inexistencia de competencia perfecta, pues esta no se da en la práctica (Ibidem). Por consiguiente, el equilibrio que finalmente se alcanza es uno dentro de los múltiples equilibrios posibles, por tanto, es una evolución hacia una estructura posibilitada a los agentes y construida por estos (Fujita & Krugman, 2004, p. 182). Además, “las dinámicas del modelo económico están sujetas a *bifurcaciones catastróficas*: es decir, situaciones en las que su rasgo cualitativo cambia repentinamente.” (Fujita & Krugman, 2004, p. 184). A pesar de esto, la NGE tiene en consideración que el mercado de un producto tiende al monopolio debido a los rendimientos crecientes, lo cual no excluye que otras empresas ofrezcan productos sustitutivos. Entiéndase aquí *monopolio* no como la posesión de todo el nicho de mercado, sino como una posición de poder muy fuerte sobre el mercado de dicho producto. Por

ejemplo, la compañía Coca-Cola tiene una posición de tanto poder que ponga el precio que ponga los competidores están <<obligados>> a vender a más bajo precio, independientemente del que ponga Coca-Cola, y los distribuidores del sector tienen la <<obligación>> de tener el producto en su catálogo.

El segundo término clave es el de los *rendimientos crecientes*. Las economías de escala conllevan que la productividad crezca a mayor ritmo que la inversión al concentrarse, como hemos sostenido. Ya que el coste por unidad disminuye cuando la producción aumenta (Krugman & Obstfeld, 1997). Por esto, en el plano geográfico tiene lugar el *clustering* o la aglomeración de la actividad económica, dándose en forma y niveles geográficos de distintas maneras, pues existen diferentes equilibrios posibles. En este punto, tienen lugar las *indivisibilidades*. Pues a pesar de que los intercambios intraindustriales e interindustriales empujan hacia la creación de bienes y servicios auxiliares, las factorías (u otro tipo de actividades económicas) no pueden subcontratar determinados servicios o bienes, pues no se estarían beneficiando de los rendimientos crecientes y, por consiguiente, estarían renunciando a la potencial posición de monopolio para convertirse en el <<patio trasero del capitalismo>>. Siendo la consecuencia de los rendimientos crecientes la *competencia imperfecta* (Fujita & Krugman, 2004, p. 180).

Hasta ahora no hemos sostenido por qué la competencia no es perfecta. Esta se basa en que existen factores arbitrarios que no lo posibilitan. Krugman (1979) no se limita a continuar con las cuestiones que ya habían aparecido con la escuela del comportamiento, pues continuando con la lógica que permite que el aumento de la producción posibilite producir a menor coste por unidad, lo que implica que al adquirir más inputs estos cuesten menor precio. Por tanto, en las aglomeraciones industriales de un producto determinado se hace necesario un análisis horizontal, porque los inputs de la gran industria son los outputs de la industria medias, siendo la misma relación entre la pequeña y mediana industria (Fujita & Krugman, 2004).

El tercer concepto es los <<costes de transporte>>. En este punto, hemos visto cómo la evolución del análisis de la localización de la economía en el espacio estaba marcada por una cada vez mayor complejidad de los modelos, en este sentido el modelo de la NGE tiene en consideración desde factores arbitrarios, como la variable <<geografía natural>>, como aquellos no arbitrarios, como la inversión en infraestructuras de comunicaciones (Fujita & Krugman, 2004). Así si dos áreas idénticas poseen una

situación en que los costes de transporte son altos se dará una situación de *sostenibilidad*⁴⁷, pero si estos son bajos tendremos una *rotura de simetría*, conduciendo al modelo centro-periferia. Por consiguiente, el modelo enfrenta a dos fuerzas, una que empuja a un nuevo reordenamiento geográfico y la otra que impulsa a conservar la actividad en el espacio.

Siendo el último concepto clave el *movimiento locacional*, tanto de los factores productivos como de los consumidores, el cual sustenta el modelo centro-periferia. Pero ¿cómo se movilizan los factores productivos y los consumidores?, pues por dos fuerzas opuestas: las *centrífugas* y las *centrípetas* (Fujita & Krugman, 2004). Las segundas hacen referencia a aquellas que empujan a la concentración hacia el centro de la actividad económica, con las consecuencias que esto implica. Y las *centrífugas* empujan hacia la periferia. Así, por ejemplo, si se desarrolla una zona industrial en un lugar bien interconectado por infraestructuras de transportes la oferta de mano de obra será una *fuerza centrípeta*, sin embargo, si la acumulación de trabajadores implica un aumento de los costes, como el aumento del precio del suelo, aparecerá una *fuerza centrífuga* por la que las familias y empresas tenderán a alejarse de la concentración económica. La *fuerza centrípeta* se genera de forma circular, ya que requiere que la mano de obra se dirija hacia los productores (*conexiones hacia delante*) y los productores deseen establecerse donde el mercado posee más demanda (*conexiones hacia atrás*) (Fujita & Krugman, 2004, p. 184).

Por tanto, para que se desarrolle el modelo centro-periferia y tenga lugar un *clustering* y, por consiguiente, pueda haber una relocalización industrial es necesario que las *fuerzas centrípetas* sean mayores que las *centrífugas*. Así lo resumen Fujita y Krugman:

Si las conexiones hacia delante y atrás son suficientemente fuertes como para superar la fuerza centrífuga generada por la inmovilidad de los agricultores, la economía terminará tomando un patrón de centro-periferia en el que toda la manufactura se concentra en una región. El patrón centro-periferia es probable que ocurra: 1) cuando el coste de transporte de las manufacturas es suficientemente bajo; 2) cuando las variedades son suficientemente diferenciadas; o 3) cuando el gasto en manufacturas es suficientemente grande. (Fujita & Krugman, 2004, p. 184)

⁴⁷ En esta oración tanto *rotura de simetría* como *sostenibilidad* están en un contexto determinado y determinante. *Rotura de simetría* hace referencia a que siempre que se rompe el equilibrio espacial surge otro, sea o no el modelo centro-periferia. Y *sostenibilidad* cuando se mantiene el equilibrio espacial, independientemente cuál sea este (Fujita & Krugman, 2004, p. 180).

La teoría del sistema global de Leslie Sklair

Sklair (2002b; 2003) propone un modelo de análisis que, poseyendo diferencias con Krugman, también posee nexos. Siendo el más relevante la apreciación de una competitividad que mina la propia productividad⁴⁸, como el propio sociólogo reconoce (Sklair, 2002b, p. 140). La teoría del sistema global de Sklair (2003) reconoce ciertas fortalezas a las teorías que denominan <<Estado-centrismo>>, aunque se opone a ellas porque considera que estas perspectivas se han convertido en un lastre para la comprensión y explicación de los fenómenos sociales en nuestros días. A pesar de esto, Sklair aboga por una gobernanza desde lo local a lo global, en oposición al *trilema de la política internacional*⁴⁹ de Rodrik. La Teoría del Sistema Global tampoco propone un análisis basado en el colonialismo ni el neocolonialismo (Plascencia, 2002).

Entonces, ¿cuáles es la lógica que caracteriza la *Teoría del Sistema Global*? Para Sklair (2003) el estadio en el que el capitalismo se caracterizaba por su internacionalización ya ha sido superado. Ahora nos encontramos en un estadio en el que el capitalismo es global y las *corporaciones transnacionales* (TNCs) se han desvinculado de sus Estados-nacionales, por lo que ha surgido una *clase capitalista transnacional* (CCT) que es quien, en mayor medida, domina el proceso globalizador. Esta evolución conlleva que la *clase capitalista transnacional* sea cada vez más difícil de fiscalizar por parte de los Estados, y, por consiguiente, que el bienestar y desarrollo de la ciudadanía sea influenciado por las decisiones y acciones de la CCT en un mayor grado que cuando estas compañías estaban solamente internacionalizadas. Sin embargo, las *corporaciones transnacionales* compiten por seguir siendo globales y la *clase capitalista global* compete por seguir expandiéndose, pero no en contra del poder político, que en gran medida pertenece a esta clase, sino por seguir expandiendo el consumismo, porque es lo mismo que seguir extendiendo el sistema global (Sklair, 2002a).

⁴⁸ Krugman (1994) demuestra que la búsqueda de la competitividad entre Estados está perjudicando a estos. Con su análisis llega a la conclusión que la industria, con el comercio interindustrial e intraindustrial, coopera más entre sí que los propios Estados, lo cual repercute en los servicios que prestan estos a la ciudadanía.

⁴⁹ Rodrik (2011) aboga por renunciar a la economía global (especialmente financiera) pues esta no es compatible con la democracia y la soberanía estatal. Por tanto, podemos situar a este economista en lo que Beck (1998a, p.33) denominaba *resistencia negra*.

Como consecuencia de la expansión del consumismo, el capitalismo global⁵⁰ se enfrenta a dos contradicciones (Sklair, 2003; 2007). La primera es la *crisis de la polarización de clases*, pues el consumo depende del poder adquisitivo de la población, por lo que no es suficiente que el consumismo se expanda por nuevas zonas del mundo, también es necesario que la población tenga suficiente poder adquisitivo para consumir la creciente oferta de bienes y servicios. La segunda es la *crisis medioambiental*, pues el consumo solo podrá aumentar si su impacto medioambiental disminuye. Ambas contradicciones no son ignoradas por la CCT, por el contrario, busca soluciones ante ellas. Pero estas soluciones han de ser compatibles con su aumento de poder, sin renunciar a que las TNCs sigan siendo globales y a las prácticas de explotación en los países en vías de desarrollo. Por consiguiente, tres son los conceptos clave, dos de ellos ya introducidos, CCT y TNC, y las *prácticas transnacionales* (TNPs).

La *clase capitalista transnacional* trasciende a las estructuras de clases nacionales y queda configurada por quienes sirven directamente a la expansión del capitalismo global desde posiciones de dominación, por tanto, la CCT no se limita exclusivamente a quien posee los medios de producción (Sklair, 2002b; 2007). Así la CCT se compone de cuatro subgrupos: a) los propietarios y los controladores de las TNC's y sus afiliados locales, pues al no ser un modelo colonialista o neocolonialista la expansión del sistema capitalista global requiere de la participación de las clases dominantes nacionales; b) los políticos y los burócratas globalizadores, quienes tienen que dotar de la legislación y la legitimidad necesarias al sistema global; c) los globalizadores profesionales que junto a los políticos insertan al Estado-nación en el Sistema Global y responden a la ideología de la competitividad nacional; d) las elites consumistas que, compuesto por comerciantes y medios de comunicación, expanden el consumismo, además de contribuir a la legitimidad del sistema.

Al igual que la CCT, las *corporaciones transnacionales* tampoco son exclusivamente estas, ya que Sklair (2002b; 2007) incorpora a aquellos profesionales que desde posiciones de poder trabajan por expandir el capitalismo global, además de quienes poseen y dirigen estas corporaciones. Las TNCs también trascienden el Estado-nación, ya que se asientan en territorios, pero no estando sujetas a ellos. En realidad, están

⁵⁰ El *Capitalismo Global* y el *Sistema Global* no son sinónimos para Sklair, sin embargo, lo que sí se puede probar es que "las fuerzas dominantes del capitalismo global son las fuerzas dominantes en el sistema global contemporáneo" (2002b, p. 135).

localizadas, pero son globales en tanto están asentadas y desarrollan su actividad en múltiples espacios locales que trascienden las fronteras de los Estados, estando insertadas en un sistema global (Ibidem).

El tercer concepto, *las prácticas transnacionales*, se explica conociendo la metodología empleada al construir la Teoría del Sistema Global. Al igual que Krugman, el planteamiento de Sklair consigue aunar la teoría con el estudio empírico⁵¹. Así el método que Sklair utiliza para analizar el capitalismo global se centra en: “a) corporaciones actuales en vez de flujos financieros, b) los negocios actuales de estas corporaciones en lugar de su valor en el mercado de valores, c) tamaño y relación con las corporaciones globales” (Plascencia, 2002, p. 135), siendo la Inversión Extranjera Directa (IED) un indicador clave, y sus *prácticas transnacionales* (TNPs) las unidades básicas de análisis. Las cuales se propagan más allá de los Estados, pero su germen no está en las instituciones estatales, pues las TNPs nacen en los agentes o actores globales, siendo esta la principal diferencia entre una práctica internacional y una transnacional. Por lo que la teoría propuesta por Sklair analiza las TNPs en tres esferas: la cultural, la política y la económica.

La Teoría Económica Global Localizada.

Partiendo de la concepción de Globalización de Beck, la Nueva Geografía Económica de Krugman y el Sistema Global de Sklair se desarrolla la Teoría Económica Global Localizada (Trinidad et al., 2015). La cual no solo conjuga las tres anteriores propuestas, además aporta una serie de modificaciones, siendo las tres principales las siguientes.

La primera es la importancia central del concepto *glocalización*. Este concepto fue propuesto por Robertson (1995), y tanto Sklair (2007) como Beck (1998a) lo asumen. *Glocalización* es el resultado de conjugar los significantes (y significados) de <<local>> y <<global>>, por lo que lo local se está globalizando y lo global se está localizando (Entrena-Durán, 2015). Sin embargo, la TEGGL es más próxima a Sassen (2007), quien

⁵¹ Sklair (1992) también ha investigado a una población similar a la nuestra, ya que estudió el caso de la industria maquiladora en México. La cual posee importantes coincidencias con la industria exportadora del norte de Marruecos (Trinidad Requena, Soriano-Miras & Solís, 2019a).

sostiene que más que ante un proceso de globalización conjunta y uniforme nos encontramos ante un aumento de conexiones locales que rebasan a los Estados, de tal forma que se está desnacionalizando lo nacional. En este punto, Trinidad et al. (2015) ponen de manifiesto como Beck y Krugman obvian los actores locales, poseyendo la TEGL una perspectiva más integradora con lo local sin descuidar el análisis de la estructura económica global.

La segunda modificación es la complejidad que conlleva el concepto *multiterritorialidad*, haciendo referencia al aumento de la complejidad de las relaciones entre espacios (Trinidad et al., 2019a, p. 25). Entrena-Durán (2003) señala cómo la globalización ha acelerado la interdependencia, ha aumentado la cantidad de variables, la direccionalidad y la intensidad de estas, siendo esto percibido por la población. En esta línea, y con el objeto de estudio de los territorios, Haesbaert (2013) señala que no estamos ante un proceso de desterritorialización si no de *multiterritorialidad*. Para este autor, “la *multiterritorialidad* es la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio” (Ibidem, pp. 34-35). En otras palabras, no estamos ante un simple proceso de pérdida de control sobre el territorio propio, sino en múltiples relaciones entre territorios en las que participan los distintos espacios y a su vez se reconfiguran estos.

En último lugar, la TEGL pone el foco en el comportamiento de los actores, sin descuidar la estructura, realizan un análisis de los *Procesos Sociales Básicos* (PSB) para explicar la acción de los actores, tanto en el marco local como global. Siguiendo la definición de Hilman (2001; citado por Trinidad et al., 2015, p.124) en la que los *Procesos Sociales Básicos* (PSB) son un «proceso dinámico de relaciones sociales e interacción, por el que la conducta de dos o más personas adopta no solo la forma de conjunción sino también de disyunción, que son los que impulsan la acción de los individuos»

A partir de estas tres modificaciones se desarrolla la *Teoría de la Economía Global Localizada* (TEGL). En la que se distingue entre <<lugares de producción manufacturera>> y <<lugares de consumo>>⁵². Ambos espacios son requeridos por las empresas transnacionales, las cuales actúan en la búsqueda del *producto de éxito*, que es

⁵² La diferenciación entre estos dos tipos de lugares es fundamental para entender la relocalización industrial, sin embargo, en este proceso un <<lugar de producción>> puede transformarse en un <<lugar de consumo>>, e incluso ser ambos simultáneamente (Trinidad et al., 2015).

“aquel que tiene gran aceptación por los consumidores en los lugares de consumo, especialmente aquel que tiene gran demanda basada en el bajo precio” (Trinidad et al., 2015, p. 125). Aunque este índice está formalizado no se ajusta a las propuestas weberianas debido a que es hipotético (Ibidem).

Las variables que definen el *producto de éxito* son las siguientes (Ibidem., pp. 125-126): la primera es el producto, el cual ha de producirse de forma fordista o similar, con mano de obra intensiva y poco cualificada y que no pague aranceles, siendo generalmente diseñado en los lugares de consumo; la siguiente variable hace referencia a quienes van a trabajar en su producción, quienes no deben pertenecer a sindicatos y, además, estén dispuestos a trabajar por un bajo salario y pocos derechos laborales efectivos; la tercera hace referencia a la legitimidad, esta ha de garantizar el consenso social, proporcionar un marco jurídico seguro y facilitar las infraestructuras necesarias para las transnacionales; la cuarta es la distancia, cuanto menor sea esta y, sobre todo, menos costes de transporte y menos tiempo tarde en llegar el producto a los lugares de consumo mejor, el producto de éxito ha de contribuir a desarrollar la cadena global de valor; siendo la última variable poseer gran demanda, ya que como indica Krugman (1991) la industria manufacturera ha de tener rendimientos crecientes, pues las transnacionales producen en economías de escala.

Por último, la TEGL no obvia las consecuencias derivadas del proceso de relocalización industrial, de facto, gran parte de sus investigaciones se enfocan en las consecuencias (Trinidad et al., 2015; Kopinak, Quintero Ramírez, & Hennebry, 2019). En este sentido la TEGL reconoce una estructura capitalista previa y consecuencias estructurales donde los actores desarrollan los PSB. Para el estudio de las consecuencias la TEGL utiliza un análisis con tres dimensiones propuesto por Entrena-Durán (2003): socioeconómicas, político-institucionales y simbólico-culturales.

2. Relocalización industrial en Tánger y Tetuán

Responder cómo ha sido la relocalización industrial en el norte de Marruecos es una cuestión compleja que requiere contestar a otra serie de cuestiones. La primera cómo se ha conformado la economía global y cómo se ha insertado en ella Marruecos. Respondidos estos dos interrogantes repasaremos cuáles han sido las principales medidas adoptadas por la gobernanza marroquí para atraer la IED y la industria de exportación. Para finalizar pondremos el foco en el caso que nos ocupa, la exigua región de Tánger y Tetuán.

2.1. La inserción de Marruecos en la economía global

La construcción de la Economía Global

Las reformas realizadas por el reino alauita (y, por consiguiente, el Programa de Ajuste Estructural) han sido auspiciadas bajo lo que Beck (1998a) denominaba *globalismo*. Esta ideología ha empequeñecido la intervención estatal, amplificando las desigualdades y sustituido los dos modelos económicos triunfadores de la segunda guerra mundial, el keynesianismo dentro de las democracias liberales y el estatalismo que se legitimaba en la obra de Karl Marx⁵³. Lo que ha generado un modelo económico internacional e ideológico que para diferenciarlo de otras formas de *liberalismo* denominamos *neoliberalismo*. El cual se caracteriza por un Estado fuerte en todo aquello necesario para proteger y expandir el libre mercado y la propiedad privada, y un Estado débil en todos aquellos aspectos en los que el Estado es el proveedor de bienes y servicios, es decir el Estado ha de dedicarse a crear y proteger mercados de libre acción empresarial (Harvey, 2007, pp. 6-7). Para explicar como el *neoliberalismo* se ha instaurado en la

⁵³ No es objeto de esta investigación entrar en la discusión de hasta qué punto los países comunistas se basaban en el estadio de la dictadura del proletariado o han implementado erróneamente la obra de Marx.

economía global atenderemos a las tres dimensiones propuestas por Entrena-Durán (2009): socioeconómicas, político-institucional y simbólico-legitimadora.

(Socio)económicamente el crack del 29 supuso el fin del *laisse-faire*, modelo que desde el siglo XVII había propiciado gran cantidad de crisis económicas, como la de los tulipanes, pero que se oponía a modelos más absolutistas y teocráticos. Tres modelos surgieron en las principales economías del mundo, uno reaccionario propio de las potencias del eje, el segundo totalitario o/y autoritario también, de inspiración marxista, y el tercero el de las democracias liberales fuertemente mixto, ya que combinaba el libre mercado con una intervención económica por parte del Estado. El tercer modelo es el que nos interesa, pues es el modelo previo al neoliberalismo actual. Este modelo económico propició las décadas con menos crisis y menor desigualdad que el capitalismo ha conocido (Piketty, 2014). Por ejemplo, en el campo de la educación en los sistemas educativos occidentales tuvo lugar la escuela de masas y se desarrolló la masificación de las universidades (Trinidad Requena, 2012). Es en este periodo es donde surgen las teorías de la reproducción, pues el capital cultural empezaba a explicar con mayor fuerza las diferencias de rendimiento académico que el capital económico.

En 1973 la crisis del petróleo puso en jaque al modelo keynesiano. Esta fue una crisis de inflación, pues fue provocada por el aumento del precio del petróleo, y si se atiende a la fórmula de la demanda agregada basada en Keynes (2014)⁵⁴, se aprecia que las crisis de inflación se enfrentan con contracción de la política monetaria y subida de aranceles⁵⁵. Lo cual funciona siempre y cuando la inflación sea resultado de un exceso de moneda en circulación o un mercado en el que la demanda es muy superior a la oferta, y no cuando la inflación es provocada por un aumento de los precios de las materias primas⁵⁶.

En 40 años de políticas económicas keynesianas esta fue su primera y última crisis global de importancia, pues el modelo fue sustituido. A partir de ese momento, la escuela austriaca, con Von Hayek⁵⁷, como mayor exponente, y sus predecesores los Chicago Boys, pues en su mayoría eran provenientes de la Universidad de Chicago, destacando

⁵⁴ Su primera edición en inglés es de 1936, aunque ya venía sosteniéndola con anterioridad.

⁵⁵ Por el contrario, las crisis deflacionistas se enfrentan con expansión monetaria y bajada de aranceles.

⁵⁶ En nuestros días el modelo keynesiano ha sido modificado para corregir sus debilidades y actualizarlo a la nueva economía, véase Caraballo & Usabiaga (2002).

⁵⁷ Para un resumen de su propuesta, con sus consecuencias reales, véase Gómez Betancourt (2008).

Milton Friedman, quien básicamente plantea “una batalla contra los «Estados proteccionistas», obstaculizadores del libre juego de las fuerzas del mercado. Pero en realidad, la libertad de mercado a nivel internacional es la libertad de los grandes capitales internacionales, a través de los Estados nacionales” (Bouchain Galicia, 1984, p.202), lo que suponía el nacimiento de la *clase capitalista transnacional*. La legitimidad del modelo era tal que tanto Hayek como Friedman fueron galardonados con el premio nobel a las ciencias económicas.

Caso paradigmático por ser el primer país en implantar el modelo ininterrumpidamente desde la década de los 70 es el de Chile. En este caso se distinguen tres etapas claras (Ffrench-Davis,1999):

1) Con la llegada al poder de Pinochet en 1973 la política económica sufre un giro <<liberalizador>> que consigue generar estabilidad y crecimiento económico en Chile, no obstante, el aumento de la desigualdad y la pobreza fue paralelo, amén del retroceso en derechos sociales y políticos que supuso la implantación de la dictadura, plasmándose como el *neoliberalismo*, diferenciándose del *liberalismo*, solo hace referencia al plano económico y coexiste con regímenes opuestos a las democracias liberales. En 1982 se cierra el ciclo al generar una crisis con una caída del 13% del PIB, para entonces Von Hayek y Friedman ya habían recibido el premio nobel.

2) Ante esta crisis la salida fue <<liberalizar>> aún más la economía, la cual volvió a un crecimiento estable, aunque esta vez este no fue de un 7% anual y se situó ligeramente por encima del 2%, también aumentó la desigualdad, este periodo finaliza en 1989.

3) El tercer periodo no es consecuencia de una crisis económica sino política, Pinochet convoca un referéndum para legitimar su poder y lo pierde. La transición genera un consenso en el cual el objetivo es compatibilizar el modelo económico neoliberal con un Estado de Bienestar que sea capaz de reducir las desigualdades y garantizar los derechos políticos y sociales eliminados durante la dictadura.

La dinámica de crecimiento económico con aumento de la desigualdad y crisis cíclicas ha sido la tónica general en el mundo desde la caída del modelo keynesiano (Gómez Betancourt, 2008; Piketty, 2014; De Miguel, 2017). En este aspecto, cabe destacar, que la globalización ha ido de la mano con el neoliberalismo, pero podría haber

seguido desarrollándose con un modelo keynesiano⁵⁸. Sin embargo, la versión adoptada de la globalización ha generado importantes críticas y malestar debido al aumento de la desigualdad y las reiteradas crisis (Stiglitz, 2002; Krugman, 2009).

Como ejemplo de las paradojas del neoliberalismo está la competitividad, la cual mina a los Estados (Krugman, 1994; Sklair, 2002b, p. 140), pero también mina la propia productividad de los sectores productivos (Tirole, 1988). Este último demostró que en el campo industrial no siempre se podía implementar la competitividad o que no siempre era deseable, descubriendo efectos perversos como la tendencia al oligopolio o la bajada de la calidad en detrimento del marketing, siendo este caso paradigmático en la industria agroalimentaria. Las dos cuestiones centrales a las que llega Tirole (1988) son: a) habiendo sectores industriales donde la competitividad sí es posible y deseable para la productividad, la libre competencia no solo se desarrolla en estos, también está presente en sectores industriales donde o bien no es posible o no es deseable; b) la intervención estatal es ineficiente cuando es generalista, ya que esta se debe ajustar según el proceso que ocupa la actividad en la cadena global del valor y la actividad industrial concreta. En resumen, la regulación estatal ha ido desapareciendo en sectores y procesos industriales donde se tenía que haber transformado en una serie de regulaciones más concretas y adaptadas a estas dos variables. Este aumento de la competitividad, junto al aumento de la cultura del consumo, tiene como consecuencia el aumento de la autoexplotación de los individuos, como detalla Han (2019). Además, como hemos sostenido, a la autoexplotación se le suma una población que vive sumida en la sociedad del riesgo.

Sin embargo, todo este proceso hubiese sido inviable sin la voluntad política. El neoliberalismo como opción posible del proceso globalizador y vertiente específica del liberalismo establece sus cimientos en Bretton Woods, reunión del 1 al 22 de julio de 1944, donde Reino Unido y EE.UU. plantearon dos propuestas para establecer un nuevo orden económico en el bloque capitalista de los vencedores de la II Guerra Mundial, como describe Steil (2013). La propuesta estadounidense fue defendida por Harry Dexter White, que fue el encargado por parte de la administración de Franklin Delano Roosevelt,

⁵⁸ Independientemente del modelo ideológico escogido (keynesianismo o neoliberalismo) la globalización es un proceso que por la propia dinámica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es poco probable de frenar, a excepción de que se instalen modelos autárquicos. Ya que la *globalización tecnológica*, caracterizada por el aumento de las comunicaciones de la información y el transporte a un menor coste, empuja hacia un mundo globalizado (Stiglitz, 2002).

la cual era una propuesta de corte keynesiano, pues bajo su presidencia se desarrolló la Seguridad Social en Estados Unidos, el New Deal y daría, más tarde, lugar al plan Marshall bajo el mandato de quien fue su propio vicepresidente: Harry S. Truman⁵⁹. Es decir, la administración norteamericana que más mixta volvió a la economía estadounidense y que propició el mayor rescate interno y externo de la historia del país. Valgan como ejemplo, la Ley de Recuperación de la Industria Nacional⁶⁰, donde el gobierno de los EE.UU. podía nacionalizar empresas por interés nacional, marcar precios máximos, obligar a industrias a producir determinados bienes en determinadas condiciones y la Guardia Nacional podía entrar sin orden judicial a las industrias por petición de los sindicatos para garantizar los derechos de los trabajadores (Handler, 1933). La propuesta británica fue encargada a John Maynard Keynes por parte del primer ministro Winston Churchill, por lo que era keynesiana. Las dos propuestas tenían importantes coincidencias, sin embargo, donde más diferían era en las instituciones internacionales, incluyendo la británica la creación de un Banco Mundial de funcionamiento democrático y que poseería una moneda internacionalmente aceptada que conviviera con las monedas estatales. La potencia norteamericana, que en esos momentos acumulaba el 7% de la población y la mitad del PIB mundial, no estuvo a favor de instituciones internacionales representadas democráticamente, ni a la implantación de una moneda común para el bloque capitalista pues, como desarrolla Steil (2013), su hegemonía hacía que la posición geopolítica adoptada fuera a favor de instituciones internacionales donde la representación fuera negociada, así surgió el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en 1946, y como patrón se eligió el oro, esta segunda postura algo más consensuada. Todo esto conlleva que, aunque eran años de hegemonía keynesiana, la *globalización política*⁶¹ se desarrollará en menor grado que otras dimensiones de la globalización.

El segundo capítulo es consecuencia de la crisis del petróleo de 1973. Siendo cierto que la teoría keynesiana no respondía⁶² a la crisis, esta fue en gran medida causa de

⁵⁹ En el segundo mandato de Truman, este mandatario fue alejándose del legado de Roosevelt, debido a la lógica de la guerra fría.

⁶⁰ Acts of Congress (1933). Estatute 195 of the United States of America, de 16 de junio, the National Industrial Recovery Act, disponible en <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/15/703> [consulta: 12/4/2020]

⁶¹ Como desarrolla De Pablos (2005), la *globalización política* todavía se asienta en la idea del Estado-nación, pese a la existencia de organizaciones supranacionales que aún poseen un poder y democratización muy limitadas.

⁶² Nos referimos a la original, que difiere en algunos aspectos de las actualizaciones realizadas, véase para estas últimas Caraballo & Usibiaga (2002).

decisiones políticas. Ligadas ambas a tres guerras. Las dos primeras son la guerra de los Seis Días y guerra de Yom Kipur, las cuales enfrentó, en 1967 y 1973 respectivamente, a una coalición de estados árabes y a Israel, saldándose ambas con victoria del Estado hebreo, que contó con el apoyo occidental, encabezado por Estados Unidos de América, incluyendo embargo internacional a la coalición árabe, la cual consiguió que la Organización de Estados Exportadores de Petróleo subiera los precios de esta materia prima a los países occidentales, dando lugar a la citada crisis (Oren, 2005). La tercera guerra fue la de Vietnam⁶³, la cual conllevó que pese al crecimiento económico que poseía EE.UU. llegara a 1973, año de su retirada, con una balanza comercial negativa y tras años de política monetaria expansionista (Harvey, 2007). Esta crisis propició la llegada al gobierno de Margaret Thatcher en el Reino Unido en 1976 y Ronald Reagan en EE.UU. en 1981. Las políticas de estos mandatarios propiciaron la expansión y legitimación del modelo neoliberal: privatización de empresas públicas, fin del patrón oro, liberalización de sectores económicos, etc.

El tercer momento clave, tiene lugar al final de la guerra fría, es el consenso de Washington (Barros Rodríguez, 2016, pp. 109-112), donde la administración de George Herbert Walker Bush⁶⁴, a través de instituciones internacionales y nacionales (FMI, Banco Mundial, Congreso de los Estados Unidos, Reserva Federal, etc.), propició políticas con mayor disciplina fiscal, mayor liberalización de los mercados y control de las cuentas públicas.

Sin embargo, ¿cómo se ha legitimado el neoliberalismo? y ¿cómo se ha expandido el *globalismo*?, es decir ¿cómo se sostiene en la dimensión simbólico-legitimadora la continua limitación del Estado? El consumismo expande ilimitadamente el modelo (Sklair, 2002a) y la continua expansión de los valores que llevan a la auto-explotación (Han, 2019) sostienen unos niveles de competitividad que mina a los Estados-naciones, a la población e incluso a la propia productividad (Tirole, 1988; Sklair, 2002a; Krugman & Obstfeld, 1997). Estas cuestiones responden perfectamente a legitimación del modelo (y, por tanto, el *globalismo*) y cómo la *globalización* expande su legitimación debido a que

⁶³ Hacemos referencia a la participación norteamericana en la península indochina y no a otros conflictos anteriores o posteriores en los que participó Vietnam.

⁶⁴ Ha habido más de un presidente de los EE.UU. llamado Roosevelt y Bush, por ello se han incluido los nombres completos.

la globalización tecnológica no solo expande la dimensión económica, también propaga valores y estilos de vida, o lo que es lo mismo, la *globalización sociocultural*.

Pero ¿acaso el modelo *keynesiano* no se basaba en un modelo de aumento de la competitividad y del consumismo?, entonces, ¿por qué la población acepta que a las crisis keynesianas se responda con medidas neoliberales, y a las neoliberales con medidas más neoliberales⁶⁵? y ¿cómo se legitima el aumento de las desigualdades?

Desde las ciencias sociales se ha constatado que los seres humanos sienten menos satisfacción de su propio bienestar económico y desarrollo en entornos de pobreza, por lo que niveles bajos de desigualdad e intervenciones redistributivas son aceptados por la población (Bolton & Ockenfels, 2000; Fehr, & Schmidt, 1999). Esta línea ha sido confirmada por la neurociencia, pudiendo afirmar que el cerebro humano está evolutivamente configurado para preferir entornos bajos en desigualdad y con políticas redistributivas, aceptando los sujetos las intervenciones para este fin. De este modo Tricomi et al. (2010) demuestran como el circuito neuronal⁶⁶ es sensible a las recompensas cuando estas generan desigualdad, tanto en el grupo perjudicado como en el grupo beneficiado. En esta línea, Harbaugh, Mayr & Burghart (2007) se preguntaron qué ocurría cuando las personas tenían que ceder su beneficio para reducir las desigualdades, llegando a una conclusión clara, el altruismo para reducir desigualdades produce estímulos neuronales satisfactorios, pero cuando ya no es donación y es imposición también, aunque sea en menor grado.

Sin embargo, estos son modelos experimentales y las políticas redistributivas suceden en sociedades complejas, por lo que ¿qué ocurre cuando la solidaridad es *orgánica* (propia de sociedades complejas) en vez de *mecánica* (sociedades simples)? En este punto la meritocracia es el argumento que sostiene la desigualdad. No obstante, como constatan Filipa et al. (2019) en una revisión bibliográfica, el ser humano asigna de forma sesgada el mérito, otorgándole estereotipos positivos a quienes tienen éxito y negativos a quienes carecen de él, de tal manera que se atribuyen méritos y desméritos inexistentes.

⁶⁵ Hacemos referencia al modelo económico global, que es al que atendemos. Lo cual no exige que de forma localizada haya habido crisis neoliberales que determinados Estados hayan respondido con políticas intervencionistas, ya sea de corte nekeynesiano o, inclusive, modelos más estatistas.

⁶⁶ Concretamente la respuesta neuronal en el estriado ventral y la corteza prefrontal ventromedial.

Ya que aquellas personas de posiciones sociales⁶⁷ débiles son percibidas como individuos débiles y de temperamento cálido, mientras aquellas personas con posiciones de poder se les atribuye competencia y carácter frío (Durante, Tablante & Fiske, 2017). Sin embargo, en un estudio que incluye muestras de países de los cinco continentes, Gimpelson, & Treisman (2017) evidencian como la ciudadanía percibe correctamente las diferencias sociales, sin embargo, las demandas de la ciudadanía sobre políticas redistributivas no se corresponden ni con la desigualdad real ni con su propia percepción de la realidad.

Entonces, ¿cómo coexiste una asignación de atributos errónea a los individuos, con una percepción realista de las desigualdades y unas demandas poblacionales que no se ajustan a las desigualdades existentes? Porque cuanto más desigual es una sociedad más se expande la creencia de que la desigualdad es producto de la meritocracia, tanto en sociedades diferentes como según una misma sociedad se va haciendo más desigual, es decir, comparativa y longitudinalmente las sociedades más desiguales más justifican la desigualdad (Mijs, 2019). De esta forma, el continuo aumento de la desigualdad queda legitimada: la desigualdad se legitima a sí misma.

La inserción de Marruecos en la Economía Global

Ante esta situación, Marruecos se ha integrado en la Economía Global, pasando de un modelo más autárquico a uno donde hay mayor crecimiento (Olivié, Pérez & Gracia, 2013), el cual convive con grandes desigualdades sociales, incluidas en el campo de la educación (Soriano-Miras, R. M., Trinidad, A. & Kopinak, K., 2015).

A continuación, proponemos cinco periodos para explicar la incorporación de Marruecos a la Economía Global. La primera etapa corresponde a los protectorados francés y español; el segundo periodo se inaugura con la independencia de Marruecos, pero que en el plano económico posee continuidad con la anterior etapa; el tercer periodo es fundamental, pues tiene lugar el Plan de Ajuste Estructural; la cuarta etapa se caracteriza por la persistencia de las medidas iniciadas con el ajuste estructural pese a no haber obtenido resultados positivos hasta entonces; la última, es aquella que se inicia con la llegada de Mohamed VI al trono hasta nuestros días.

⁶⁷ La investigación de Durante Tablante & Fiske (2017) habla de <<estatus>>, usamos <<posiciones>> para continuar la conceptualización de nuestra investigación.

Periodo de los protectorados

El primer periodo es de 1912 a 1956, durante la colonización francesa⁶⁸ se transformaron grandes extensiones de secano a regadío intensivo, se desarrollaron infraestructuras claves y se generó cierta industria de exportación, sobre todo de fosfato. Esta etapa no finalizaría por razones económicas sino políticas. Pues Marruecos poseía una tradición importante de revueltas, sin embargo, estas se agudizaron y se tornaron en movilizaciones de carácter nacionalista (Fernández Fonfría, 2019). En ese momento, el <<protectorado>> francés ocupaba la zona norte, incluyendo las ciudades de Marrakech, Rabat y Casablanca, siendo esta última la capital del <<protectorado>>. España administraba la zona sur de Marruecos, incluyendo el llamado <<Sahara español>>⁶⁹, y la zona más septentrional de Marruecos, es decir, las superficies próximas a las actuales ciudades de Ceuta y Melilla⁷⁰. En este punto reseñar que Tánger fue un <<protectorado>> administrado por diferentes países de 1923 a 1940 y de 1945 a 1956⁷¹ (Vermeren, 2002). Francia que en 1954 se había retirado de Indochina hizo lo propio con Marruecos en 1956, ya que el auge nacionalista era internacional y su prioridad era mantener entre sus posesiones a Argelia. El acto fue replicado por España, con la excepción del <<Sahara Occidental>>, lo cual ocurrió en 1975, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla junto con algún otro asentamiento militar del norte de Marruecos que siguen siendo soberanía española.

Por lo que en 1956 Mohamed V accedió al trono de un país subdesarrollado, con grandes diferencias económicas y sociales y que, pese a algunas infraestructuras desarrolladas en el <<protectorado>> francés, estaba poco conectado (Ibidem).

⁶⁸ La colonización fue francesa y española, pero estas políticas se desarrollaron en el <<protectorado>> francés.

⁶⁹ No es intención de esta investigación abordar la problemática sobre su soberanía.

⁷⁰ La división territorial de la época no se corresponde a la actual.

⁷¹ De 1940 a 1945 sí fue <<protectorado>> español.

Periodo inicial de la independencia

Lograda su independencia se inicia el segundo periodo que fue de 1956 a 1983, durante el reinado de Mohamed V y gran parte del de Hassan II⁷². En la dimensión política se caracteriza por tres características. La primera fue la lucha de poder entre las principales <<familias>> de Marruecos y la monarquía, llegando a haber varios golpes de Estado fallidos. Esto condujo a una <<monarquía parlamentaria>> en la que el soberano ostentaba un poder autocrático de tal forma que la primera constitución no llegó hasta 1962, ya con Hassan II en el poder (Ibidem). Siendo la segunda característica la represión contra quienes participaron en diferentes revueltas y la oposición política⁷³ (Fernández Fonfría, 2019). La tercera fue la apropiación del nacionalismo por parte de la monarquía marroquí contra el partido mayoritario, el Istiqlal. Para ello fue fundamental la <<marcha verde>> y el dominio de facto del Sahara occidental.

La ascensión al trono de Hassan II fue continuista, sin embargo, se caracterizó por una mayor estabilidad e intentar trasladar a la comunidad internacional una imagen más moderna y democrática, por ello se promulgaron tres constituciones: 1962, 1970 y 1972 (Vermeren, 2002).

En la dimensión cultural-simbólica se aprecia una fuerte legitimidad de Mohamed V, heredada por Hassan II. La figura de Mohamed V fue sostenida por su oposición al colonialismo, de esta manera, la independencia se presentó como un triunfo suyo. Ante los nacionalismos periféricos, como el rifeño y el saharauí, se erigió como la figura que unía a Marruecos. Este nacionalismo estaba fuertemente ligado a un Estado confesional en la religión islámica, concretamente en la escuela *Maliki*⁷⁴ dentro de la rama suní (Ibidem).

En la dimensión económica-social hubo continuidad con la etapa de los protectorados. En consonancia con la situación mundial, había una economía mixta con gran participación de las empresas estatales e inversiones públicas (Barros Rodríguez, 2016, p. 197), sin embargo, en materia de derechos sociales los avances eran escasos

⁷² El reinado de Mohamed V se prolongó hasta 1961, cuando se inicia el de Hassan II que continuó hasta 1999.

⁷³ Ilegalizó el Partido Comunista, así como varios de tendencia socialista, socialdemócrata y de nacionalismos periféricos.

⁷⁴ Las otras tres escuelas del islam suní son: Hanafi, Shafi'i y Hambalí.

(Vermeren, 2002). Económicamente la crisis del petróleo de 1973 no tuvo el alcance que en otras economías por su menor integración en el mercado global. Marruecos era un país en el que su industria estaba fuertemente ligada a la producción de materias primas, siendo la principal el fosfato. Por ello la crisis económica que llevó a Marruecos a pedir financiación al FMI y al BM fue causada por la caída de los precios mundiales del fosfato, teniendo un punto de inflexión en 1981, cuando se cerró el mercado mundial del fosfato como consecuencia de la sustitución de esta materia prima para el abono en la agricultura por otros productos artificiales (Martínez Milán, 2017). Esto produjo una balanza de pagos muy negativa, lo que conllevó el encarecimiento de los cereales que se importaban. Esto dio lugar a las “revueltas del pan” o “revueltas del hambre” en 1984 con epicentro en Nador, pero que se extendieron por el territorio marroquí (Fernández Fonfría, 2019), un año antes se había iniciado el siguiente periodo.

Periodo del Programa de Ajuste Estructural

El tercer periodo se inicia en 1983 con la entrada en vigor del Programa de Ajuste Estructural como respuesta a la crisis económica que estaba atravesando el país alauita, por lo que Marruecos recurre al FMI y al BM para estabilizar la balanza de pagos. Estas instituciones, en sintonía con las políticas económicas que llevaban promocionando desde la década de los 70, <<acordaron>> con el reino alauita una serie de medidas que se engloban en dos líneas. La primera estabilizar las cuentas, por lo que se iniciaron las privatizaciones de empresas públicas y la política monetaria fue restrictiva. Estas políticas no tuvieron excesivo éxito, ni en la reducción de las desigualdades ni en el crecimiento económico. Teniendo durante los 12 años de este periodo un crecimiento en PIB per cápita del 2,6 %, pero con cuatro años no consecutivos en negativo, por lo que este crecimiento era muy inestable, ya que el PIB per cápita alternó en este periodo un crecimiento de hasta el 9,72% en 1988 y un -3,83% en 1992⁷⁵. Además, la deuda en 1993 llegó al 74,1% del PIB⁷⁶. En el plano demográfico se incrementaron los movimientos

⁷⁵ Datos del Banco Mundial, disponibles en el archivo “.xls” en <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KD.ZG?locations=MA&view=chart> [consulta: 18/08/2020]

⁷⁶ Datos del Banco Mundial, disponibles en el archivo “.xls” en <https://datos.bancomundial.org/indicador/GC.DOD.TOTL.GD.ZS?view=chart> [consulta: 18/08/2020]

migratorios a las ciudades y a Europa (Barros Rodríguez, 2016), lo cual modernizó a la sociedad marroquí.

La sociedad empezó a realizar demandas sociales como consecuencia del aumento de la población marroquí en Europa y la propia apertura económica. En las grandes urbes y en las clases acomodadas empezó a haber cierto aperturismo. Por consiguiente, en 1990 tiene lugar una huelga general con epicentro en Fez, esta huelga y sus respectivas demandas “marcaron el fin del ciclo de las protestas políticas (...) y el inicio de un ciclo de protestas con carácter más social” (Fernández Fonfría, 2019, p. 242). Como consecuencia de las nuevas demandas sociales, esta vez el régimen debía legitimarse ante la sociedad, por ello Hassan II, cuando llevaba tres décadas en el poder, promulgó en 1992 la primera de una serie de constituciones que liberalizarán al país en los planos político y social (Parejo Fernández, 2010).

Por tanto, en esta etapa (1983-1993) hubo grandes transformaciones sociales y económicas, pero no políticas. Por lo que fue la búsqueda de la legitimidad política lo que puso fin a este periodo.

Periodo de profundización en el Programa de Ajuste Estructural

En este periodo se promulgó otra constitución más en 1996, la cual amplió de forma modesta el pluralismo político y el régimen de libertades y, por tanto, aumentó los <<márgenes de la democracia>>, cediéndole el monarca al poder ejecutivo ciertas competencias y sumando a la mayoría de la oposición al consenso constitucional (Parejo Fernández, 2010).

En el plano simbólico-legítimo, el continuo aumento de la migración marroquí en Europa seguía permeando a la sociedad marroquí de ideas liberales, además, las tecnologías de la información y de la comunicación, como las antenas parabólicas, acrecentaban el proceso liberalizador en los estilos de vida y fomentaban el consumismo. Resultado de esto fue la victoria en las elecciones legislativas de 1997 de la Unión Socialista de Fuerzas Populares, quedando en segundo lugar el histórico partido de corte nacionalista Istiqlal, pues las demandas del pueblo marroquí habían pasado de ser de ámbito nacionalista a demandas sociales.

En el plano económico se aceleraron las políticas neoliberales, insertándose aún más a Marruecos en la economía global: privatización de empresas estatales de carácter estratégico, como la principal empresa de transporte marítimo o la recogida de basuras, sustitución de estas empresas por impuestos indirectos en la financiación del Estado, rebajas fiscales a la Inversión Extranjera Directa, etc. Sin embargo, y pese al relativo crecimiento económico, en la llegada del S. XXI persistían una balanza de pagos en negativo y un Estado fuertemente endeudado, por lo que los dos principales objetivos de la década de los 90 no se habían logrado (Olivíe, Pérez & Gracia M, 2013).

Etapa del reinado de Mohamed VI

La última etapa, de 1999 a la actualidad, llega con el ascenso al poder de Mohamed VI. En el plano político, dos son las principales características. La primera es la continuación del proyecto liberalizador de Marruecos con la Constitución de 2011, y donde se han logrado la ampliación de determinados derechos, especialmente aquellos que poseen las mujeres con el Nuevo Código Marroquí de la Familia (Ruiz-Almodóvar, 2004). Sin embargo, el sistema marroquí actual no puede catalogarse como democrático, siendo más correcto <<autoritarismo pluralista cuasi competitivo>>, donde hay múltiples deficiencias democráticas, como el poder que posee el monarca o la prohibición de partidos con base religiosa, lingüística, racial o regional (Szmolka & del Moral, 2019).

En el plano económico se profundizó en las medidas de ajuste estructural, consiguiendo un crecimiento continuado de la economía con un incremento medio anual del 2,8% del PIB per cápita⁷⁷ entre 1999 y 2019, siendo especialmente positivo que solamente hubo un año en negativo: el 2016. Además, la deuda pública⁷⁸ descendió del 61,2% al 55,6% del PIB entre 1999 y 2010. Sin embargo, pese al aumento de la Inversión Extranjera Directa, el problema de la balanza de pagos⁷⁹ se agudizó, pues pasó de -1.335

⁷⁷ Datos del Banco Mundial, disponibles en el archivo “.xls” en <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KD.ZG?locations=MA&view=chart> [consulta: 19/02/2021]

⁷⁸ Datos del Banco Mundial, disponibles en el archivo “.xls” en <https://datos.bancomundial.org/indicador/GC.DOD.TOTL.GD.ZS?view=chart&locations=MA> [consulta: 19/02/2021]

⁷⁹ Datos del Banco Mundial, disponibles en <https://datos.bancomundial.org/indicador/BN.GSR.GNFS.CD?locations=MA> [consulta: 19/02/2021]

millardos de dólares⁸⁰ en 1999 a -10.818 millardos de dólares en 2019. Además, permanecen las profundas desigualdades económicas y en el desarrollo humano (Soriano-Miras, Trinidad & Kopinak, 2015).

En el plano legítimo, la continua lucha simbólica entre el tradicionalismo o islamismo y el liberalismo u occidentalización⁸¹ es la cuestión fundamental, de tal forma que en las últimas elecciones legislativas de 2016 el Partido de la Justicia y el Desarrollo de corte islamista fue el que más votos y escaños consiguió, seguido del Partido de la Autenticidad y Modernidad, que pretende ser un freno al tradicionalismo desde cierta indefinición.

2.2. La actuación de la gobernanza pública marroquí para atraer la industria de exportación

La gobernanza pública ha posibilitado y legitimado la inserción de Marruecos en la economía global con una serie de medidas. En primer lugar, describiremos los principales elementos que la gobernanza marroquí ha desarrollado para atraer la IED y la relocalización industrial.

Acuerdos internacionales

- En 1987 ingresa en el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT⁸²). El cual no es propiamente un acuerdo, sino varios acuerdos multilaterales para liberalizar el tráfico de mercancías que se vienen desarrollando desde su fundación en diferentes rondas, la actual tiene lugar en Doha.

⁸⁰ En 2017 un dirham equivalía a 0,091 euros y a 0,104 dólares americanos (Haut Commissariat au Plan, 2019). A este respecto, cuándo se habla de dólares es en referencia a la moneda estadounidense.

⁸¹ El eje derecha-izquierda está construido bajos estos parámetros en la sociedad marroquí.

⁸² Respecto a los nombres de leyes, organizaciones transnacionales y tratados las nombraremos en castellano para una lectura más ágil, pero sus siglas serán en el idioma propio.

- Marruecos es socio fundador de la Organización Mundial del Comercio en 1995. Diferenciándose así de su ingreso en 1958 al BM y el FMI, 13 y 14 años después de la fundación de estos organismos.
- Proceso de Barcelona en 1995: Posee tres objetivos (Trinidad Requena, Solís, M. & García Moreno, 2019, pp. 87-88): en el plano político incentivar la paz y la democracia en el Mediterráneo; en el plano social incentivar la cooperación entre pueblos; y en el plano económico establecer una zona de libre comercio entre los Estados del Magreb y la U.E.
- Acuerdo de libre asociación Marruecos-U.E. de 1996. Entró en vigor en el año 2000, y como consecuencia de este acuerdo Marruecos posee un tratado de libre comercio más profundo que el resto de los países del Magreb pertenecientes al Proceso de Barcelona de 1995.

Planes de desarrollo de la economía marroquí

- La Carta de Inversiones⁸³ es la norma de referencia en Marruecos, la cual fija los objetivos de inversión, tanto nacional como extranjera. De carácter neoliberal, posee algunas modificaciones desde su entrada en vigor. En ella se establece la línea seguida hasta la actualidad. Da cobertura legal a la legislación posterior, a las agencias que fomentan la inversión extranjera en Marruecos y a la creación de zonas francas. Sin embargo, hay tres sectores que sí tienen una mayor regulación: aquellos en los que el Estado ostenta el monopolio, como la minería y la producción y distribución de la energía y el agua; explotaciones agrícolas; y el sector de la pesca.
- Plan Emergencia 2005. A partir de este se desarrollan infraestructuras para la industrialización del país magrebí. Este plan beneficiará a algunas regiones sobre otras, siendo muy beneficiada Tánger y Tetuán.
- Pacto Nacional para la Emergencia Industrial (2009-2015). Este desarrolla la colaboración privada-pública. Desarrollado desde 2009 hasta 2015, está

⁸³ Ley Marco nº18 de 1995 (8 de noviembre de 1995), disponible es: <http://www.laayouneinvest.ma/source/docs/182201214751PM.pdf> [consulta: 18/09/20]

encaminado a aprovechar la situación fronteriza con Europa para aumentar las exportaciones. Entre sus medidas, incluye terrenos a bajo precio para la industria, generar polos industriales e incentivos fiscales.

- Plan de Aceleración Industrial 2014-2020⁸⁴. Este plan tiene el objetivo de aumentar el peso de la industria en el PIB marroquí. El plan de aceleración Industrial 2014-2020 posee tres metas fundamentales: 1) la seguridad política, jurídica y macroeconómica; 2) desarrollar el acceso, la competitividad y la proximidad respecto a los mercados internacionales; 3) generar infraestructuras viales, aéreas, portuarias, industriales y de telecomunicaciones.
- Ley de Finanzas de 2017. Esta ley⁸⁵ supone la liberalización de las formas jurídicas para la constitución de entidades financieras. Destaca la inclusión de la figura de la banca islámica para atraer financiación de los países de la península arábiga.

Agencias para la estimulación de la economía

Marruecos cuenta con varios organismos de apoyo a la inversión extranjera (ICEX, 2019), siendo los más significativos⁸⁶:

- Agencia Marroquí de Desarrollo de las Inversiones y de las Exportaciones (AMDIE), siendo el resultado de la unificación de anteriores agencias estatales. Su principal función es el asesoramiento y la asistencia técnica, tanto para las autoridades marroquíes como para los inversores extranjeros, entre los cuales también ha de fomentar la IED.
- Centros Regionales de Inversión (CRI), comenzaron su funcionamiento 2002 y en la actualidad 16 regiones poseen un CRI. Tienen tres funciones fundamentales: la

⁸⁴ Información puesta a disposición por el Ministère de l'Industrie, du Commerce et de l'Economie Verte et Numerique, disponible en: <http://www.mcinet.gov.ma/fr/content/plan-d%E2%80%99acc%C3%A9l%C3%A9ration-industrielle-2014-2020> [consulta: 18/09/2020]

⁸⁵ Loi de finances 73-16 de 2017, disponible en: <http://www.droit-afrique.com/uploads/Maroc-LF-20171.pdf> [consulta: 18/09/2020]

⁸⁶ Se indican los más importantes, aunque existen otras organizaciones gubernamentales que son más sectoriales, como para las PYMEs (MAROC PME) o el sector agrario (Agence pour le Développement Agricole).

primera, promocionar la inversión en la región, la segunda, asistir a la creación de empresas por medio de dos ventanillas de información y, la tercera, agilizar los procesos burocráticos.

- Comisión de las Inversiones. La cual es una comisión interministerial, fundada en la circular del Primer Ministro 44/98 de 28 de septiembre de 1998. Su función es examinar los expedientes ya resueltos por las autoridades provinciales y regionales para evaluar y modificar las leyes sobre las inversiones. También posee potestad para actuar y negociar con inversores por diferentes razones, como la protección del medio ambiente y cuando las inversiones o empleos generados son <<importantes>>, entre otras. Esto conlleva que en la práctica sea un organismo que puede invadir las competencias provinciales y regionales.
- Agencias Regionales de Ejecución de los Proyectos (AREP). Estas agencias están supeditadas a los consejos regionales. Se ocupan de asesorar en los campos jurídico y económico y a ejecutar las decisiones tomadas por estos consejos para el desarrollo de la región.

Fondos de estímulo para la inversión extranjera

En Marruecos los dos principales fondos de estímulo para la Inversión extranjera⁸⁷ son:

- Los Fondo de Inversión y Desarrollo Industrial (FDII), que a su vez está dividido en dos tipos de proyectos. El primero son los *proyectos estratégicos*, destinados a inversiones de un mínimo de 50 millones de dirhams o que creen al menos 200 empleos estables. El fondo disponible alcanza los 20.000 millones de dirhams. El segundo son los *proyectos estructurantes*, los cuales son un abanico de ayudas económicas que varían según sector, actividad, tipo de empresa y origen de la inversión⁸⁸, pero que para acceder a ellos hay que generar un mínimo de 50 empleos directos o una inversión de al menos 20 millones de dirhams. También

⁸⁷ Para más información véase ICEX, disponible en: https://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento/mde0/mjg4/~edisp/doc2014288342.pdf?utm_content=buffer5b374&utm_medium=social&utm_source=plus.google.com&utm_campaign=buffer [consulta: 21/01/2021]

⁸⁸ A diferencia de los Proyectos Estratégicos, en los Proyectos Estimulantes sí pueden beneficiarse empresas marroquíes por medio de los Proyectos Sourcing.

pueden acogerse a los FDII, sin pertenecer a ninguno de estos proyectos, aquellas inversiones superiores a 100 millones de dirhams, creen mínimo 250 empleos, aporten transferencia tecnológica o se asienten en una zona franca.

- Los Fondos Hassan II para el Desarrollo Económico y Social (Fonds Hassan II pour le Développement Économique et Social) están destinados exclusivamente para la industria, y varían según el tipo de esta. Por ejemplo, la industria aeronáutica y de automoción tiene en común que es necesaria una inversión superior a los 10.000.000 dirhams, de los cuales al menos 5 millones han de ser en bienes de equipo. Entre otras medidas, las empresas inversionistas quedan excluidas de pagar alquiler por los terrenos y de los impuestos de importación, además acceden a ayudas económicas, que según la finalidad alcanzan el 15% del coste, como en la construcción de edificios. La industria textil queda excluida de estos fondos.

Las Zonas Francas

Las *zonas francas* suponen el baluarte de la atracción de empresas extranjeras para la exportación, tanto de productos como de servicios. Estas son zonas específicas que se desarrollan a partir del Dahir nº 1-95-1 de 26 de enero de 1995⁸⁹, además, la constitución de cada zona franca está regulada por un decreto específico. Actualmente existen en Marruecos ocho zonas francas: Tanger Free Zone, Med Hub, Mellosa y Tanger Automotive City en la prefectura de Tánger-Arcila, Atlantic Free Zone (Kenitra), Technopolis (Rabat), Technopole (Oujda) y Midparc (Grand Casablanca). El principal requisito es que el 70% de la producción sea para el mercado exterior.

Las zonas francas poseen una serie de incentivos, tanto pasivos como activos⁹⁰, entre los que destacan la exoneración de impuestos. Así, las empresas instaladas después del 31 de diciembre de 2020 están exentas de pagar el Impuesto de Sociedades los

⁸⁹ Promulgación de la ley 19-94 relativa a las zonas francas de exportación, disponible en: <https://adala.justice.gov.ma/production/html/Fr/69413.htm> [consulta: 19/08/2019]

⁹⁰ ICEX, para mayor detalle véase:

https://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento/mde0/mjg4/~edisp/doc2014288342.pdf?utm_content=buffer5b374&utm_medium=social&utm_source=plus.google.com&utm_campaign=buffer [consulta: 19/08/2019]

primeros 5 años, y a partir del quinto poseen un tipo reducido, en el que el máximo es el 15%. Respecto a aquellas empresas que se instalaron antes de la fecha mencionada, durante los 20 años siguientes a los cinco primeros de exención la tributación máxima es al 8,75%. De estas desgravaciones no se pueden favorecer aquellas empresas que, operando en estas zonas, estén realizando proyectos de construcción o montaje. Además, las personas trabajadoras de las zonas francas quedan exoneradas de pagar el Impuesto a la Renta durante los cinco primeros años y los 10 posteriores poseen una reducción del 80%. Asimismo, todas las empresas instaladas en las zonas francas quedan exoneradas de pagar el Impuesto sobre el Valor Añadido (TVA) y los dividendos que son repatriados a terceros países tampoco sufren ninguna fiscalidad.

Además, Marruecos posee Plataformas Industriales Integradas, estas son espacios que al igual que las zonas francas poseen estímulos fiscales, con la diferencia que están dedicadas a actividades de Outsourcing, pudiendo ser englobadas en tres categorías (Alonso Álvarez, 2018, p. 23): Centros de llamadas o Calls Centers; BPO (Business Process Outsourcing), esto es, servicios administrativos, de atención al cliente y servicios particulares; ITO (Information Technology Outsourcing) o externalización de actividades TIC.

Para el desarrollo de estas zonas existe el Plan Offshoring 2016-2020 (Alonso Álvarez, 2018)⁹¹. Este plan, entre otras medidas, contiene la exención del Impuesto de Sociedades los cinco primeros años, al vencer este periodo al 8,75% hasta 2020 y del 17,5% después de entonces. Este plan también ofrece 43 millones de euros para la formación. Debido a nuestro objeto de estudio este punto es de importancia, porque al no obligar a ser en formación reglada fomentará la educación privada y no reglada.

Las cinco áreas donde se localizan las Plataformas Industriales Integradas en Marruecos son (Alonso Álvarez, 2018): CasaNearshore (Casablanca), Technopolis (Rabat), Tetouan Shore (provincia homónima), Fès Shore (Ibidem) y Oujda Shore (Oujda-Angad).

Por último, hay que destacar que la gobernanza pública ha desarrollado una serie de infraestructuras marítimas, terrestres y aéreas para conectar el territorio marroquí

⁹¹ Ciertas actividades de este plan son denominadas *Outsourcing*, sin embargo, el nombre del plan se denomina *Offshoring*. Esto se debe a la ausencia de consenso en el empleo de los dos conceptos.

internamente y con el extranjero, para aprovechar el factor arbitrario de que la distancia del estrecho de Gibraltar en su punto más cercano es de catorce kilómetros. Lo cual no debe hacernos deducir que en el campo educativo no haya un problema de infraestructuras, una cuestión es desarrollar las infraestructuras necesarias para unir las zonas industriales y más desarrolladas de un país y otra las zonas cercanas a los centros educativos. En este punto, Marruecos posee un problema histórico con las conexiones a los centros educativos, especialmente en las zonas rurales (Khandker, Lavy & Filmer, 1994).

La gobernanza pública marroquí ha realizado todos estos esfuerzos para poder ofrecer el *producto de éxito*. El objetivo es atraer inversión para que se localice la industria y exportar, objetivo logrado por la gobernanza marroquí.

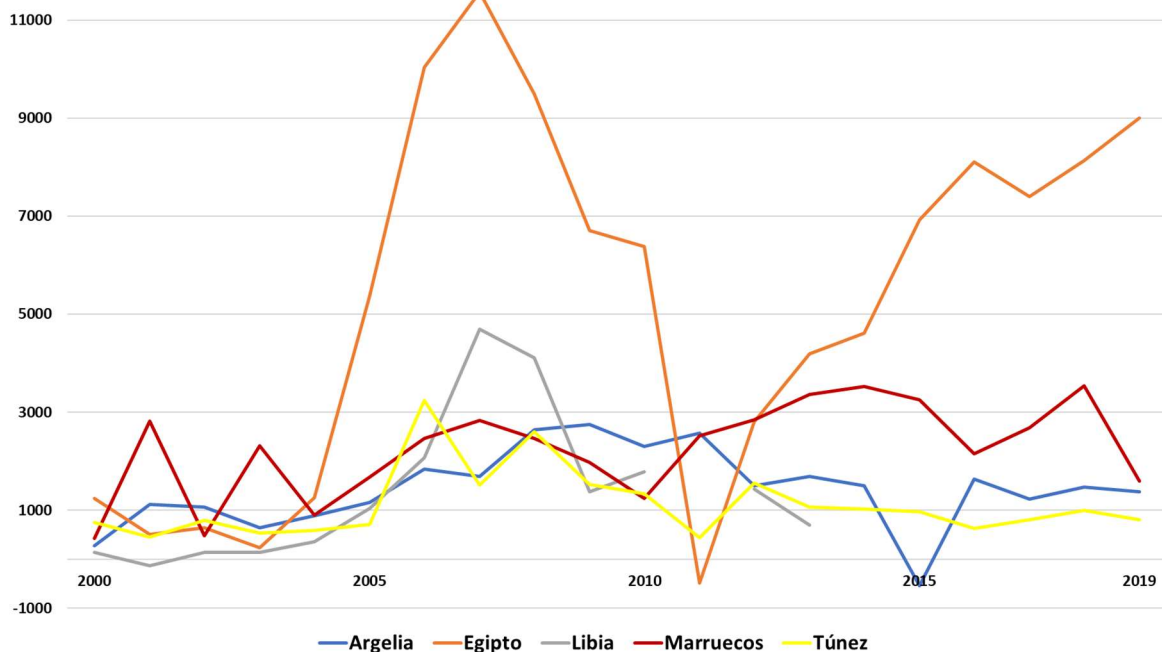
Si observamos el gráfico 3.1. Marruecos ha conseguido una tendencia positiva de IED, situándose desde 2006 por encima del millardo de dólares y por encima de la barrera de los 3.500 millones de dólares en 2018, lo cual no ha estado exento de las fluctuaciones habituales en este indicador. Comparativamente con su más directo competidor, Argelia, Marruecos recibe mayor IED desde 2012, y no ha tenido ningún año en negativo⁹².

De los países africanos bañados por el mediterráneo, Egipto es el que mayores picos de IED posee, superando los 11 millardos de dólares en 2007, aunque la inversión recibida es muy inestable y en 2011 se situó en números negativos. Libia podría ser un competidor directo, pero la guerra de Libia de 2011 ha llevado al Estado a una situación próxima a ser un Estado fallido, por lo que ciertos años ni siquiera posee datos. Por último, Túnez consiguió en 2006 y 2008 atraer más inversión directa que Marruecos, sin embargo, la década de 2010 ha distanciado a ambos países a favor de Marruecos.

En resumen, Marruecos es el segundo país de los cinco que más IED recibe, y aquel que de forma más estable atrae a la inversión extranjera.

⁹² La *Inversión Extranjera Directa* no es la balanza de pagos, sin embargo, también puede aparecer en negativo por dos causas: desinversión de activos y reembolso de pasivos (OCDE, 2011, p. 41). En el primer caso puede deberse, entre otras causas, a que el inversor venda una parte o el total de la participación de la empresa a una persona (jurídica o física) nacional. Un ejemplo de la segunda causa sería el pago de créditos a la empresa matriz.

Gráfico 3.1. Inversión Extranjera Directa de los últimos 20 años en los países mediterráneos de África, en millones de dólares a precios actuales



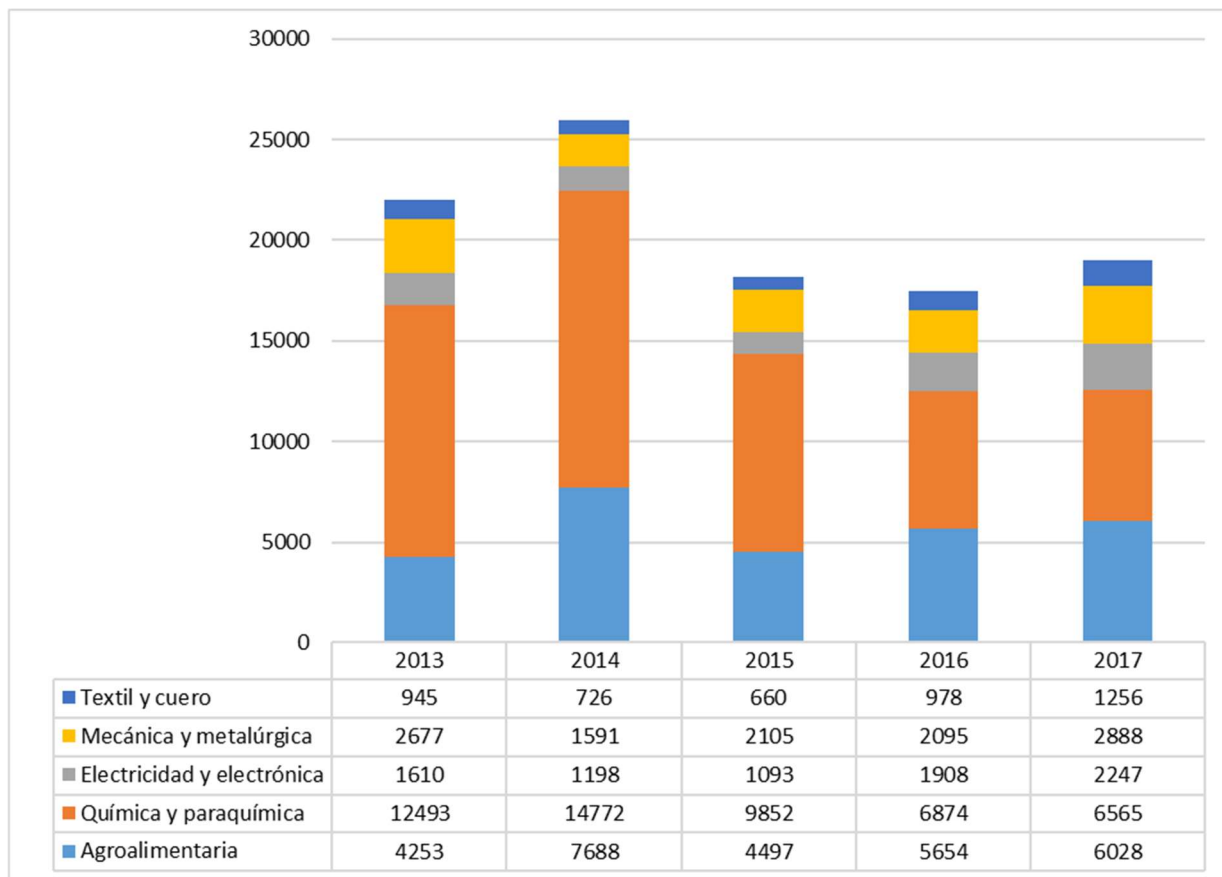
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial⁹³

Centrándonos en la inversión, tanto extranjera como nacional, en los principales sectores industriales⁹⁴ observamos que el sector que más inversión recibe es el de la industria Química y paraquímica, pero su descenso en los últimos tres años arrastra al sumatorio de las cinco principales industrias del país. Las siguientes, por este orden, son Agroalimentaria, Mecánica y metalúrgica, Electricidad y electrónica y Textil, aunque las últimas dos industrias detentan un repunte en el último año con datos disponibles.

⁹³ Datos del Banco Mundial:
<https://datos.bancomundial.org/indicador/BX.KLT.DINV.WD.GD.ZS?locations=MA-LY-EG>
[consulta: 08/01/2021]

⁹⁴ Los datos de Haut Commissariat au Plan (2019) solo hacen referencia al sector secundario, por tanto, no incluye Outsourcing.

Gráfico 3.2. Inversión en millones de dirhams en los principales sectores industriales de Marruecos.



Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2019).

Las empresas que se relocalizan en Marruecos tienen como objetivo la exportación, pues buscan el producto de éxito. Lo cual no exime que una vez ubicadas amplíen su mercado en Marruecos debido la inserción de la economía marroquí en la economía global, ya que, siguiendo la lógica de la TEGE y las teorías del comportamiento, el consumismo en la sociedad marroquí ha aumentado.

Una vez descritas las inversiones en IED y en las principales industrias del país norteafricano, en el gráfico 3.3. se observa la evolución de las exportaciones por los principales destinos. En la tabla adjunta a este gráfico advertimos cómo el total de exportaciones detenta un crecimiento continuo y estable. Siendo los dos países preferentes España y Francia, a cada uno de ellos exporta cinco veces más valor que al tercer país, Italia, durante toda la serie, a excepción del último año que es superada por

Estados Unidos de América, poniendo de relieve dos factores que inciden en la relocalización industrial: la proximidad geográfica y los lazos culturales. Pues Marruecos fue colonia de ambos países europeos y gran parte de su población sigue hablando estos idiomas. Por último, hemos de destacar que todas las categorías tienen un crecimiento continuo a excepción de la India, que sufre un descenso en 2016 que no recuperaría hasta dos años después. Esto se debe a que existen determinados polos emergentes que siguen recibiendo industria de occidente por las fuerzas centrípetas, pero al mismo tiempo están sufriendo deslocalizaciones como fuerzas centrífugas. El caso de la India es este, pues Bairoch (1997) ya se percató que mientras empresas de EE. UU. y de Europa seguían relocalizándose en su territorio, las empresas ya relocalizadas trasladaban parte de su producción a Bangladesh, Pakistán e Indonesia (Bairoch, 1997). Sin embargo, en el caso de Marruecos, y concretamente en el de Tánger y Tetuán, las fuerzas centrífugas están actuando mayoritariamente sobre la población, empujándola a migrar hacia Europa al no verse cumplidas sus expectativas (Trinidad et al., 2015).

Para finalizar, nos centramos en una serie de desafíos que Marruecos sigue poseyendo en el plano económico y que su inserción en la economía global no consigue solucionar.

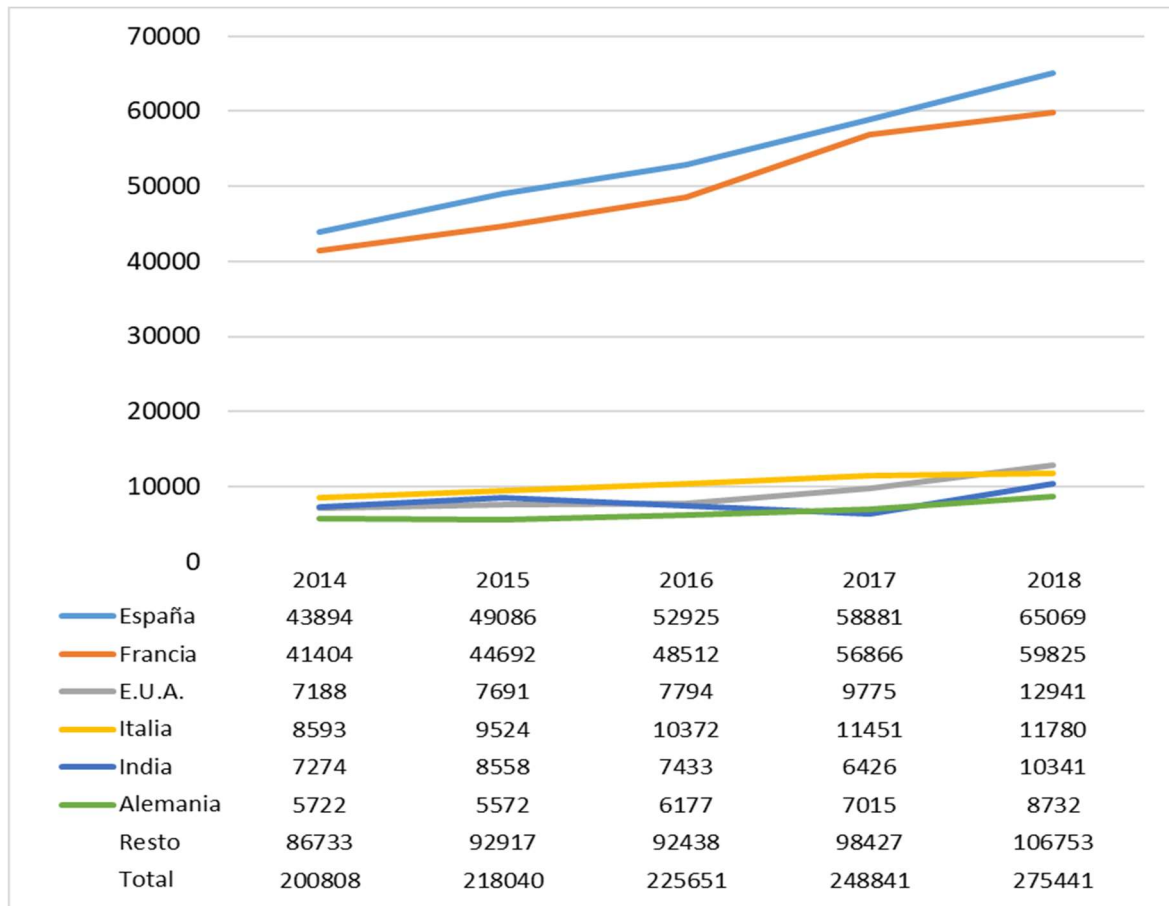
En primer lugar, el aumento de la producción no consigue despegar el aumento de la productividad. Así, desde una perspectiva más neoclásica Chauffour & Diaz-Sanchez (2017) concluyen que a la industria manufacturera marroquí sufre una fuerte *distorsión del mercado*⁹⁵, siendo esta más alta que en países como EE.UU., Corea del Sur y Francia, pero también de competidores directos como China o la India, lo que refuerza la tesis de que el bajo coste de la mano de obra es un poderoso atractivo para la relocalización en el país alauita. Siendo los sectores más abiertos a la competencia el de la producción de maquinaria⁹⁶ y el textil, y los que menos la agroalimentaria y la química, por este orden. Sin embargo, en este mismo estudio cuantitativo, Chauffour & Diaz-Sanchez (2017)

⁹⁵ Por distorsión se entiende aquellos factores que alejan el mercado de la productividad perfecta respecto a los factores potenciales que se posee. No debe entenderse como distorsión únicamente la intervención estatal, pues también se mide el monopolismo natural o la competencia desleal, entre otras variables.

⁹⁶ Chauffour & Diaz-Sanchez (2017) incluyen a la industria automovilística dentro de esta categoría.

señalan como la industria de exportación⁹⁷ sufre mucha menor distorsión respecto al potencial de los factores productivos que la media del país.

Gráfico 3.3. Evolución de las exportaciones marroquíes por destino, en millones de dirhams.



Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2019).

Además, uno de los principales objetivos del Programa de Ajuste Estructural iniciado en 1983 sigue sin cumplirse, el ajuste de la balanza de pagos, superando la barrera de los -3000 millones de dólares en 2014 y situándose en el último año con datos disponibles (2019) en -567 millones dólares, siendo especialmente significativo que cuando empieza a dar frutos la inserción en la economía global empiezan a agudizarse los

⁹⁷ Chauffour & Diaz-Sanchez (2017) han considerado a las empresas que exportan al menos el 60% de su facturación.

números negativos⁹⁸. Centrándonos exclusivamente en el *balance comercial*⁹⁹ también es negativo en 206 mil millones de dirhams, con una *tasa de cobertura*¹⁰⁰ del 57%, siendo su evolución negativa en términos absolutos, pero positiva en términos relativos (HCP, 2019, p.8).

Por último, respecto a los dos desafíos que la propia Clase Capitalista Transnacional asume, según Sklair (2002b), no se solucionan, tanto el cambio climático como la desigualdad social. El primer desafío es una cuestión que no se limita únicamente a Marruecos sino al conjunto del continente africano. En este aspecto Faiyetole (2019), a partir de un estudio con el método Delphi a expertos sobre cambio climático, concluye que el principal factor de que el continente africano sea el de mayor riesgo climático -y, por tanto, de desastres naturales- es la gobernanza enfocada a situar a estos Estados como países periféricos, siendo este un factor con mayor peso explicativo que las propias emisiones contaminantes. Además, este tipo de gobernanza implica que la cultura de las poblaciones autóctonas sea otro importante factor de riesgo ante el cambio climático en África (Ibidem).

La cuestión de la desigualdad social en Marruecos es aguda, así su índice de Gini es superior al de Túnez, Egipto y Argelia (Oxfam, 2019, p.8), y en el año 2019 el percentil más rico de la población marroquí atesoraba el 14,9% de la riqueza nacional¹⁰¹, mientras la mitad de la población poseía menos riqueza, un 14,6 %. Estas desigualdades se manifiestan en múltiples campos como la esperanza de vida y la educación (Soriano-Miras, Trinidad & Kopinak, 2015) y el género y la dualidad urbano-rural (Oxfam, 2019)

El tercer agente, junto a la gobernanza pública y a las transnacionales, que configura la realidad glocalizada son las personas trabajadoras. La existencia de una gran masa de mano de obra poco cualificada es la que explica que las transnacionales localicen industria mayoritariamente fordista. La influencia sobre la descendencia de las familias que trabajan en la industria de exportación configura la principal variable explicativa en

⁹⁸ Datos del Banco Mundial, enlace con la evolución de la balanza de pagos de Marruecos: <https://datos.bancomundial.org/indicador/BN.KLT.DINV.CD?end=2019&locations=MA&start=1976&view=chart> [consulta: 08/01/2021]

⁹⁹ Este indicador solo tiene en consideración las exportaciones y las importaciones, siendo su resultado la diferencia de ambas variables.

¹⁰⁰ Cantidad de las importaciones que cubren las exportaciones.

¹⁰¹ Datos de World Inequality Database, enlace con los datos de Marruecos: <https://wid.world/country/morocco/> [consulta: 19/06/2020]

nuestra investigación, por ello estas familias serán tratadas específicamente en el próximo capítulo.

2.3. Tánger y Tetuán como polo de atracción dentro de Marruecos.

La acción de la gobernanza marroquí para atraer la Inversión Extranjera Directa se ha desarrollado a partir de una realidad concreta: su cercanía a un lugar de consumo como Europa. Esta ventaja competitiva, respecto a otras economías que también poseen grandes masas de trabajadoras y trabajadores con poca cualificación e incentivos para la IED, no se distribuye homogéneamente por el territorio del reino alauita, al contrario, cuanto más próximo se encuentre un territorio a la frontera norte mayor serán las fuerzas centrífugas.

Para aprovechar esta ventaja competitiva las provincias más septentrionales de Marruecos han sido beneficiarias de dos elementos, que a su vez potencian las fuerzas centrífugas que atraen a la industria de exportación: a) unas infraestructuras que unan Marruecos con los grandes lugares de consumo, el conjunto de Marruecos con su frontera norte y a las propias industrias instaladas en el territorio del país norteafricano; b) una mayor concentración de zonas francas, de tal forma que en Marruecos existen dos grandes áreas industriales, Tanger-Tetuán y Cassablanca-Settat (Trinidad et al., 2015; Trinidad Requena, Solís & García Moreno, 2019, p. 87)

Las principales zonas industriales de la exigua región de Tánger y Tetuán están agrupadas en la plataforma Tanger Med Zones, sumando un total de seis. La primera es Med Hub o Logistic Free Zone. Como muestra el mapa 3.1. es una zona franca que se encuentra situada en el mismo puerto de Tanger Med, y se dedica exclusivamente a la logística.

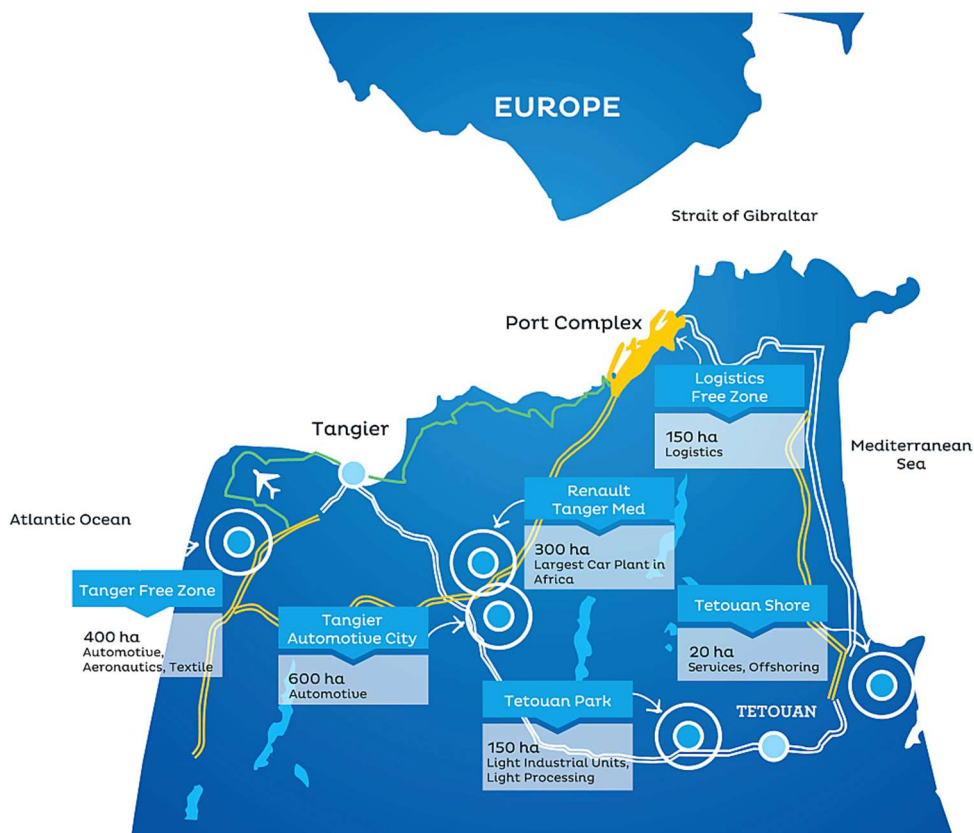
La más antigua de las zonas francas es Tanger Free Zone, inaugurada en 1999, incluye actividades de automoción, aeronáutica, textil y servicios. Posee más de 900 empresas y todavía ofrece venta y alquiler de terrenos para nuevas empresas, su superficie total es de 400 ha.

Tanger Automotive City y Renault Tanger Med están contiguas, situadas a ambos lados de la A4 o Autopista del Estrecho, a solo 2 km de distancia entre ellas. Por tanto,

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

en la práctica forman una sola zona franca dedicada a la industria automovilística e inaugurada en el 2012, pero tal ha sido la inversión de la transnacional Renault que ha conllevado diferenciar ambas zonas. Tanger Automotive City posee 600 ha y Renault Tanger Med 300 ha. Posee más de 500 empresas instaladas y entre las dos zonas más que una relación de competencia es de cooperación, pues en Tánger Automotive City se sitúa industria auxiliar de Renault junto con industria dedicada a la fabricación de diferentes eslabones en la cadena de valor de la industria automovilística global.

Mapa 3.1. Principales zonas industriales de Tanger Med Zones.



Fuente: Tanger Med Zones¹⁰²

¹⁰² Mapa extraído de la propia página web de Tanger Med Zones: <https://www.tangermedzones.com/es/> [consulta: 25/01/2021]

En la provincia de Tetuán se sitúan Tetouan Shore y Tetouan Park. La primera fue inaugurada en 2013, supera la veintena de negocios y se dedica a actividades offshore, siendo una zona franca. Sin embargo, Tetouan Park no está sujeta a las desgravaciones de zona franca, pues es un espacio destinado a pequeñas y medianas empresas. Fue inaugurada en 2015, posee 156 ha, con algo más de 100 empresas. El objetivo de esta zona es reubicar gran parte de la industria que se encontraba en la ciudad de Tetuán y alrededores, por lo que una de sus actividades es la industria textil.

Sin embargo, esta región posee más industria no situada en estas zonas, a destacar Al Majd, Mghogha, Gzenaya, Hostal de Larache, además, de en las propias ciudades de Tánger y Tetuán. Estas no están sujetas a los incentivos de las zonas francas, pero se desarrollan al albor de estas zonas; aprovechando la industria auxiliar que generan, las infraestructuras de comunicaciones y la concentración de mano de obra de bajo coste.

Una ventaja competitiva que ofrece Tánger y Tetuán es su cercanía con el continente europeo, estando a 14 km en su punto más cercano, no obstante, esta característica es un factor potencial, para desarrollarlo es necesario una red de comunicaciones que conecten las zonas industriales entre sí y con Europa.

Al estar separado del principal lugar de consumo por el Estrecho de Gibraltar la primera infraestructura clave son los puertos. Marruecos posee un total de 34 puertos¹⁰³, con un tráfico de mercancías 135 millones de toneladas y cinco millones de pasajeros en el año 2017 (Flores Vázquez, 2018). La exigua región de Tánger y Tetuán tienen varios puertos, como <<Tanger Ville>>. Sin embargo, el principal puerto de conexión con Europa es Tanger Med, el cual en el año 2017 tuvo un tráfico de mercancías de 51 millones de toneladas, un 38% del total marroquí, y 2,8 millones de pasajeros, más de la mitad del total de los puertos marroquíes (Ibidem). Este puerto posee una zona franca logística gestionada por MedHub.

Respecto a la red de carreteras, también datos de 2017 (Ibidem), Marruecos tiene 57.673 km de vías, de los cuales el 78,3% están asfaltados, siendo el sumatorio de las vías rápidas 1.093 km y de autopistas 1.770 km, estando insertas las ciudades de Tánger y Tetuán en estas vías. Así Tánger está unido con Rabat por la A1 y con el puerto Tanger Med por vía rápida y la autopista A4, y Tetuán con Fnideq por la A6, como se puede

¹⁰³ No incluimos puertos deportivos, de pesca o similares. Hacemos referencia a aquellos puertos con cierta relevancia para el tráfico de personas y mercancías.

apreciar en el mapa 3.1. Tetuán todavía no está unido con Tanger Med por autopista, aunque sí por vía rápida. Todas las zonas francas están unidas por vía rápida con Tanger Med y las ciudades de Tánger y Tetuán.

Respecto a los aeropuertos, tanto Tánger como Tetuán poseen aeropuertos internacionales. Aunque el aeropuerto Tetuán-Sania Ramel está en desuso y se va a cerrar, en 2019 llegó a transportar 37 mil viajeros y su único destino internacional es el de Málaga-Costa del Sol¹⁰⁴. Como su cierre está anunciado, desde Tanger Med Zones no lo promocionan y no aparece en el mapa 3.1., situación contraria al Tánger-Ibn Battuta, que está en continuo crecimiento. Su número de pasajeros lleva en aumento desde el 2014, y en 2019 llegó a su máximo con 1,4 millones de pasajeros¹⁰⁵.

Por último, la red ferroviaria también supone un factor importante. Marruecos posee 2.100 kilómetros de vías, de las cuales 600 son de doble vía. En el año 2016 ha transportado 39,5 millones de pasajeros y 29,2 millones de toneladas (Flores Vázquez, 2018). Respecto a Tánger y Tetuán sus situaciones son diametralmente opuestas. Tetuán está aislada y Tánger está unida por el este con Tez y por el sur hasta Marrakech (Ibidem). Además, Tánger está conectada con Tanger Med, y unida con Rabat por la primera línea de alta velocidad del continente africano¹⁰⁶, línea inaugurada en 2018.

El desarrollo de las infraestructuras y la existencia de varias zonas francas se suman a los esfuerzos para traer IED e industria exportadora por parte de la gobernanza marroquí. Así, desde el propio Centro Regional de la Inversión (CRI)¹⁰⁷ de Tánger-Tetuhan-Alhucemas publicitan que Attijariwafa Bank, BMCE Bank, y Banque Centrale Populaire poseen 30.000 millones de dirhams de liquidez para préstamos destinados a inversiones de relocalización.

Por último, debido a nuestro objeto de estudio, resaltamos los esfuerzos por generar capital humano desde el sector público del país alauita en las provincias de Tánger y Tetuán. Porque, aunque el modelo de relocalización industrial se base en excedente de

¹⁰⁴ Página web oficial del Aéroport Tétouan Saniat R'mel: <http://www.onda.ma/Nos-A%C3%A9roports/A%C3%A9roport-T%C3%A9touan-Saniat-R%27mel> [consulta: 25/06/2020]

¹⁰⁵ Página web oficial de Tanger - Ibn Battouta Airport: <http://www.onda.ma/en/Our-Airports/Tanger-Ibn-Battouta-Airport> [consulta: 25/06/2020]

¹⁰⁶ Europa Press. (2018) *Marruecos inaugura el primer tren de alta velocidad en África*: <https://www.efe.com/efe/espana/economia/marruecos-inaugura-el-primer-tren-de-alta-velocidad-en-africa/10003-3814250> [consulta: 25/02/2020]

¹⁰⁷ Página web del Centro Regional de la Inversión de Tánger-Tetuán-Alhucemas: <https://www.investangier.com/opportunités/secteurs-porteurs/offshoring/>
<https://www.investangier.com/> [consulta: 25/02/2020]

mano de obra poco cualificada, también se requiere cuadros medios y superiores. Centrándonos en los estudios superiores, existen dos instituciones públicas de estudios terciarios públicas. La primera es la Universidad Abdelmalek Essadi (UAE), con sedes en Tánger, Tetuán y Martil, estas dos en la provincia de Tetuán. Esta es una Universidad de carácter general que oferta estudios reglados en un amplio abanico de ramas. La segunda es la Escuela Nacional de Comercio y Gestión (ENCGT), con sede en Tánger y adscrita a la UAE. La ENCGT está plenamente enfocada al desarrollo industrial y comercial de la región, existiendo dos líneas de estudios, la línea comercial y la línea de gestión¹⁰⁸.

Sin embargo, varios elementos hacen que surjan escuelas de formación no regladas por el Estado. El primero es que al ser públicas son gratuitas y quienes están en posiciones de distinguirse tenderán a no formarse en ellas, pues tal y como Bourdieu (2017) describía, quienes son funcionarios tendrán la tendencia de influir a su descendencia para que se forme en estudios reglados, pero quien ocupa posiciones de poder desde lo económico y no lo cultural tenderá a que su descendencia lo haga en instituciones privadas. El segundo elemento es que al tener mayor peso el capital económico que el cultural en la educación, debido a la falta de desarrollo del Estado de Bienestar en Marruecos, las clases dominantes de la industria de exportación tenderán a formar en instituciones privadas a sus descendientes. El tercero son los incentivos existentes para que las propias empresas formen a sus trabajadores, lo que empuja hacia actividades más concretas y menos genéricas. Y la cuarta razón es que el empleo generado por la industria fomentará que desde el sector privado se oferte formación directamente relacionada con el empleo que genera el mercado laboral.

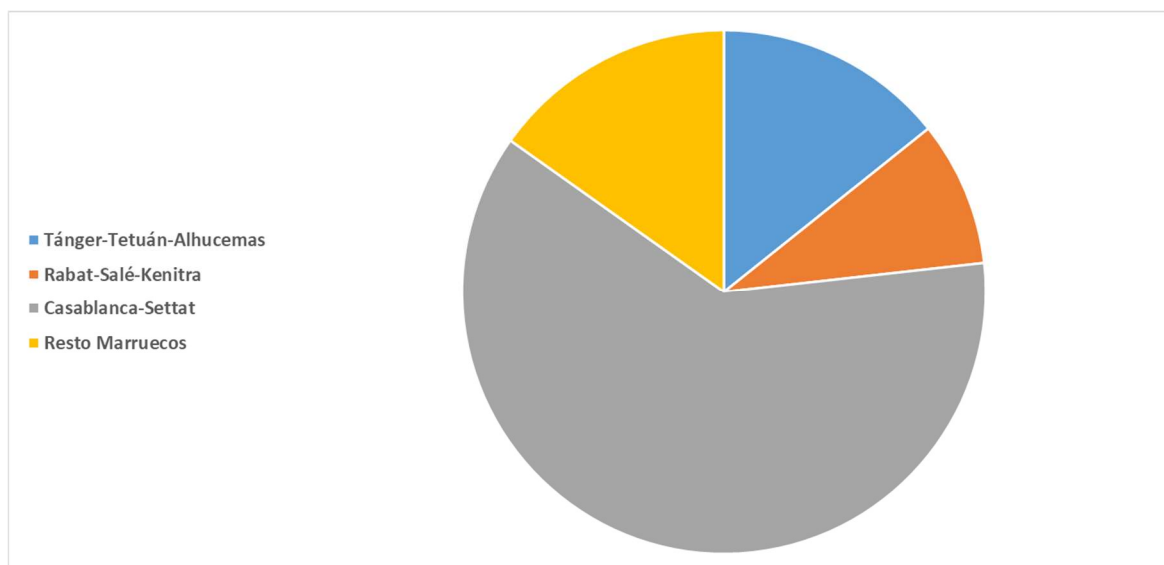
Por tanto, Tánger y Tetuán está profundamente posicionada a atraer la relocalización industrial. Para apreciar cómo incentiva la inversión en la región y cómo esta dibuja a su industria describiremos cuánta inversión posee la industria de esta región (gráfico 3.4.), cuánta cantidad de la producción es para el mercado interno y cuánta se exporta (gráfico 3.5.) y qué valor añadido aporta a la cadena de valor (gráfico 3.6.).

Con tal propósito hemos analizado las *Grandes Industrias Marroquíes* (GIM), debido a que son las que poseen datos disponibles, ya que como indican Trinidad

¹⁰⁸ oferta de estudios de la web de la ENCGT: <https://encgt.ma/diplome-de-lencg/> [consulta: 25/02/2020]

Requena, Soriano-Miras & Solís (2019a) los datos secundarios que ofrecen las instituciones marroquíes son escasos comparativamente con otros países, como México. Por tanto, por grandes industrias no hacemos referencia al número de trabajadores o al capital de estas industrias, hacemos referencia a Textil y cuero, Mecánica y metalúrgica¹⁰⁹, Electricidad¹¹⁰ y electrónica, Química y paraquímica y Agroalimentaria, tal y como las define Haut Commissariat au Plan (2019).

Gráfico 3.4. Inversión en las Grandes Industrias de Marruecos en el año 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2019)

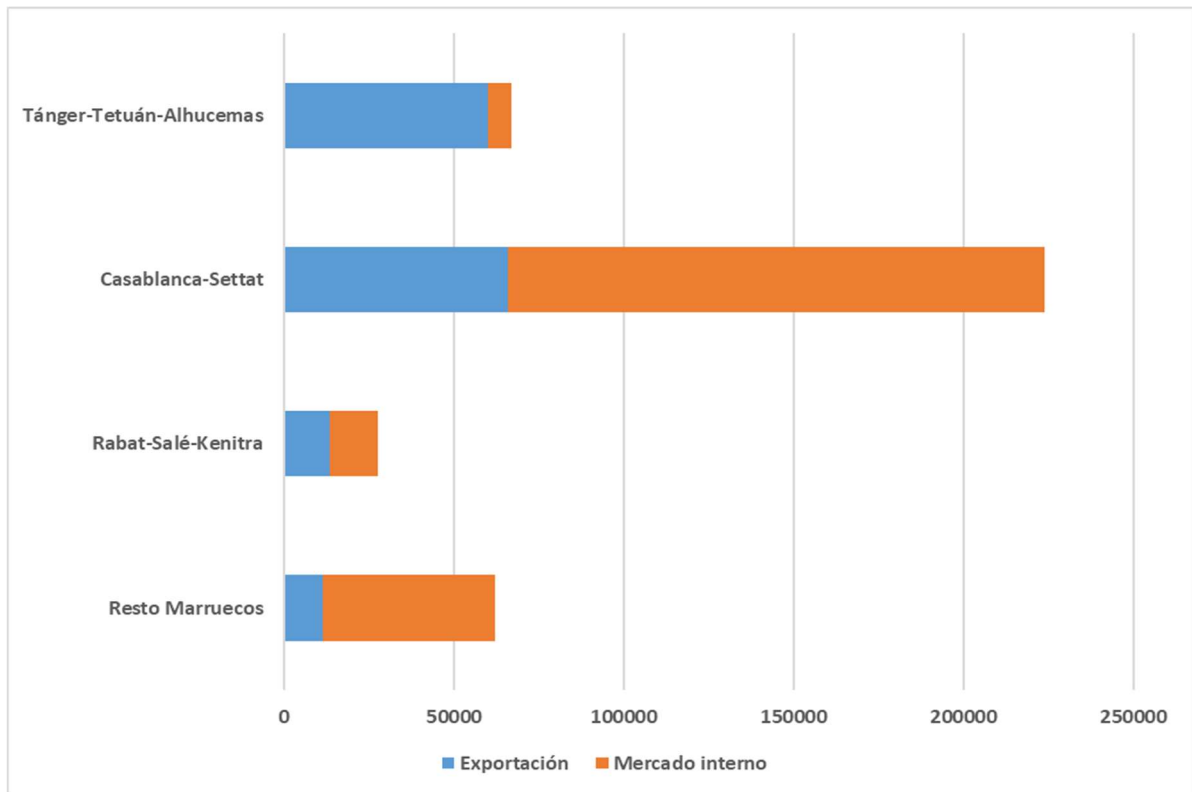
El gráfico 3.4. nos muestra la inversión que reciben las Grandes Industrias Marroquíes. En este se puede observar cómo la región Casablanca-Settat sigue siendo aquella que más inversión recibe, un total de 11.724 millones de dirhams, lo que supone el 61,6% de la inversión en las Grandes Industrias de Marruecos. En segundo lugar, se sitúa Tánger-Tetuán-Alhucemas, que con 2.715 millones de dirhams acumula el 14,3% de la inversión. La tercera región que más inversión tiene en estas industrias es Rabat-Salé-Kenitra, la región que comprende a la capital del reino acumula el 9% de la inversión, lo que corresponde a 1.705 millones de dirhams. Para comprender la

¹⁰⁹ Incluye a la industria de automoción.

¹¹⁰ No incluye la producción y distribución de energía eléctrica.

concentración de la inversión industrial que posee Casablanca-Settat y Tánger-Tetuán-Alhucemas, en menor medida, hay que señalar que en la categoría Resto de Marruecos están agrupadas nueve regiones, las cuales acumulan el 15,2% de la inversión, sumando 2.888 millones de dirhams.

Gráfico 3.5. Producción de las Grandes Industrias en Marruecos dedicada al mercado interno marroquí y a la exportación en el 2017, en millones de dirhams



Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2019)

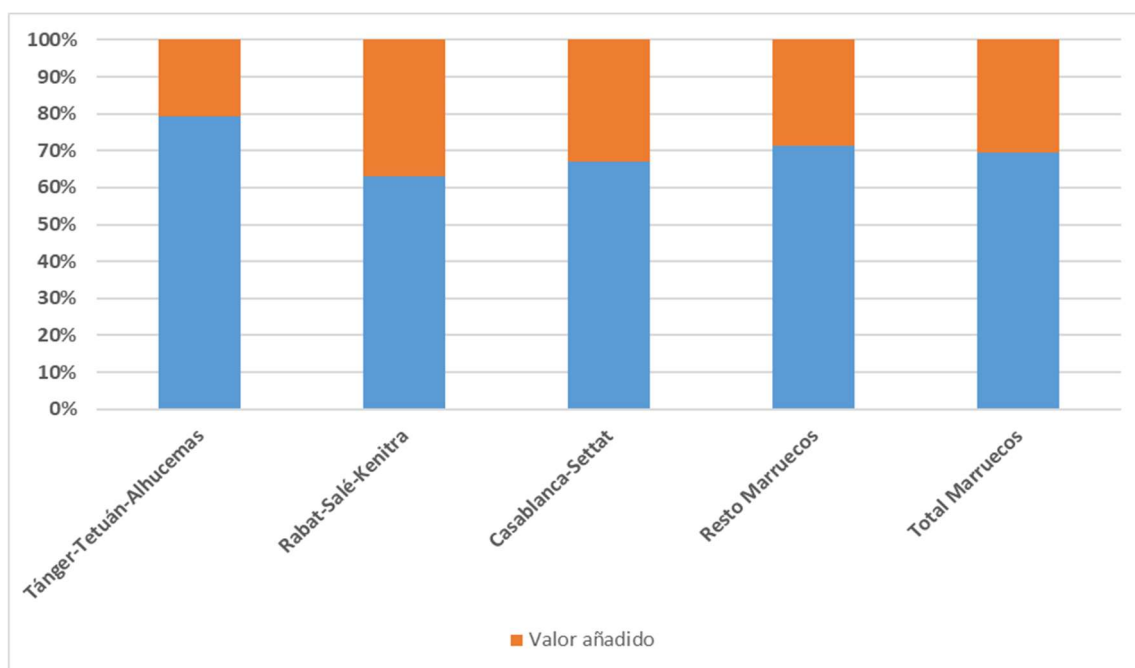
Estos datos se traducen en que la región Casablanca-Settat sea aquella que más producción posee en las GIM, sumando 223 millardos de dirhams, seguido de Tánger-Tetuán-Alhucemas con 67 mil millones de dirhams y, a continuación, Rabat-Salé-Kenitra con 27 mil millones. La producción de las nueve regiones restantes es de 62.000 millones, muy por debajo de Casablanca-Settat y algo inferior que Tánger-Tetuán-Alhucemas.

Además, el gráfico 3.5 nos ofrece cuánta de esa producción se dedica al mercado interno y cuánta a la exportación. Y es en este punto es donde mejor se describe la

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

singularidad de la región Tánger-Tetuán-Alhucemas. Esta región dedica a la exportación 60 millardos de dirhams, lo que supone el 89,4 % de su producción. Casablanca-Settat en términos absolutos exporta 6 millardos más, sin embargo, estos 66 mil millones solo suponen el 29,5% de su producción, es decir, 61 puntos porcentuales por debajo de Tánger-Tetuán-Alhucemas. Más enfocada en términos relativos a la exportación que Casablanca-Settat está la región donde se localiza la capital de Marruecos, pero, aún, muy lejos de Tánger-Tetuán-Alhucemas, ya que las GIM de Rabat-Salé-Kenitra exportan 13.376 millones, lo que supone el 48,3% de la producción de estas industrias. Por último, las nueve regiones restantes exportan 11,5 millardos de dirhams, esto es el 18,6% de su producción.

Gráfico 3.6. Valor añadido en la producción de las Grandes Industrias en Marruecos en el 2017.



Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2019)

El cuadro 3.6., a pesar de ser descriptivo, es suficiente para confirmar, con datos más recientes, cómo la industria de exportación del norte de Marruecos está basada en una producción fordista que añade poco valor. La fórmula de utilizar grandes cantidades de mano de obra poco cualificada, condiciones laborales precarias y continuos estímulos para la producción de economías de escala conlleva la creación de zonas industriales de poco valor agregado. Así Tánger-Tetuán-Alhucemas posee un 20,8% de valor agregado en la producción de sus Grandes Industrias. El caso de Rabat-Salé-Kenitra es el opuesto, pues la segunda región que proporcionalmente a su producción más exporta es aquella que mayor valor agrega, un 36,9%. Esto refleja que el modelo productivo de su industria es otro, como hipótesis cabe plantearse que al ser la región de la capital de Marruecos posea menos industria, pero de mayor cualificación, teniendo un peso mayor en el diseño y otros eslabones en la cadena de valor agregado, más allá de la producción fordista con gran cantidad de mano de obra. Por último, la región con mayor producción industrial de Marruecos, Casablanca-Settat, con un 32,9% de valor añadido está muy próxima a el resto de Marruecos (28,8%) y al conjunto del país norteafricano (30,4%).

Por último, la unión de las provincias de Uezán y Alhucemas a la antigua región de Tánger-Tetuán para conformar Tánger-Tetuán-Alhucemas no es significativa en lo que a la industria marroquí se refiere. Ya que estas provincias acaparan el 0,68% de la inversión de las grandes industrias de la nueva región y producen solo el 0,32% del conjunto de Tánger-Tetuán-Alhucemas¹¹¹.

¹¹¹ Datos de 2016, calculados a partir de Haut Commissariat au Plan (2017a, p.118).

Conclusiones

En este capítulo hemos expuesto dos cuestiones claves: la Teoría Económica Global Localizada y cómo Tánger-Tetuán se ha convertido en un polo de atracción de la industria de exportación.

A nuestro juicio la TEGL supera a las anteriores escuelas que han intentado explicar y comprender los procesos de localización industrial. Ya sea porque renuncia a aplicar un modelo matemático para prever la localización industrial debido a que invita al análisis cualitativo y cuantitativo, porque incide en las causas y consecuencias de los procesos económicos, porque es interdisciplinar sin renunciar a la coherencia interna o porque aúna los niveles micro, meso y macro.

La cuestión es que, a partir de la conceptualización de Beck, La Nueva Geografía Económica de Krugman y el Sistema Global de Sklair, desarrolla un modelo teórico ya aplicado al contexto de la industria de exportación del norte de Marruecos, entre otros lugares.

A partir de este modelo hemos expuesto cómo el norte de Marruecos ha conseguido atraer la relocalización industrial. Aprovechando la proximidad geográfica con Europa y la amplia cantidad de mano de obra de baja cualificación, la gobernanza marroquí ha posicionado a Tánger y Tetuán como un polo de atracción para la industria global.

Este modelo, después de décadas de esfuerzos, ha logrado atraer la IED y despegar la economía marroquí y la de Tánger y Tetuán. A pesar de ello, en el plano económico ha acumulado dos déficits importantes: poco valor añadido y balanza de pagos y comercial negativa.

Sin embargo, las consecuencias del modelo no son solo económicas. Por ello, la TEGL nos proporciona el marco adecuado para el próximo capítulo, donde nos acercaremos a las consecuencias sociales del modelo adoptado por Marruecos y su industria de exportación.

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

BLOQUE DE CONTEXTUALIZACIÓN

Al definir posibilidades, condiciones de vida o de trabajo completamente diferentes, el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de las experiencias de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia. El hábitat y el tipo de vida cotidiano que le está asociado, al aumento de recursos y su reparto entre las diferentes partidas presupuestarias, la intensidad y la modalidad del sentimiento de dependencia, variable según el origen de los recursos así como según la naturaleza de la experiencia y los valores asociados a su adquisición, dependen directa y fuertemente del origen social al mismo tiempo que refuerzan su eficacia. (Bourdieu & Passeron, 2010, pp. 26-27)

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Capítulo IV. Contextualización de la Investigación

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Introducción

En la construcción de la realidad glocalizada del norte de Marruecos nos encontramos tres actores fundamentales, más un cuarto que se limita a la dimensión simbólico-cultural (Trinidad Requena, Soriano-Miras & Solís, M., 2019b, pp. 27-29): (a) *La gobernanza de las instituciones públicas*, la cual ha de generar las condiciones para atraer la inversión extranjera, con acuerdos comerciales, legislación laboral laxa, dotación de infraestructuras, etc., y legitimar el proceso de relocalización industrial; (b) *la empresa transnacional*, uniendo los territorios de consumo y en búsqueda de la fabricación del producto de éxito, lo cual genera unas expectativas de mejora socioeconómica e introduce nuevos hábitos de consumo; (c) *las personas trabajadoras en la industria de exportación*, quienes buscan mejoras en el proyecto vital, tanto individual como familiar, propiciando movimientos migratorios internos, los cuales, en ocasiones, son un paso intermedio en una trayectoria migratoria internacional, pues la concentración de esta mano de obra, junto con el desengaño al no cumplirse las expectativas, fomenta nuevas trayectorias migratorias; (d) *El efecto frontera*, concepto propuesto por Félix Berumen (2017), quien a partir de un análisis bourdoniano, dibuja cómo la estructura objetiva de la frontera es interpretada e imaginada por la población y, sobre todo, por quienes quieren atravesarla, ya que se inserta en un entorno en el que la actividad económica (personas, capitales y mercancías) están continuamente cruzando una frontera que, a su vez, está siendo constantemente (re)construida. En este capítulo, en la primera parte nos centramos en las personas trabajadoras y sus familias, pues configuran la principal variable independiente de nuestra hipótesis principal y en la segunda parte nos centramos en la educación tanto marroquí como la del norte del país.

Por ello, antes de adentrarnos en las familias de la relocalización industrial y en la educación en Marruecos, hemos de tener en consideración las siguientes cuestiones:

1. Un *Proceso Social Básico* de la realidad del norte de Marruecos y del entorno de la industria de exportación es “el ejercicio del poder a través de la reproducción social” (Trinidad et al., 2015).

2. La industria de exportación une dos búsquedas, la de las transnacionales en busca del producto de éxito y la de las familias trabajadoras en búsqueda del bienestar (Ibidem).
3. El campo educativo es un elemento más en el concepto *desarrollo*, concepto que no puede estar limitado al campo económico (Martínez-Rodríguez & Amador Muñoz, 2010).
4. A los problemas del modelo de índole exclusivamente económica, se les añade problemas de índole social, pues “la apuesta por el desarrollo económico no implica desarrollo social” (Trinidad et al., 2015, p. 132).
5. Marruecos carece de un Estado de Bienestar desarrollado, por consiguiente, desde nuestro esquema de análisis el capital económico tiene tanto peso en el proceso de reproducción social como el capital cultural.

1. Las familias en la relocalización industrial

El término *familia* en árabe proviene del verbo <<capturar>> (El-Khamlichi, p. 86, 2017). La familia es un agente primario de socialización, de hecho, la hipótesis principal de la presente investigación no se entiende sin esta influencia, ya que es la principal institución por la que el estudiantado hereda directamente los cuatro capitales expuestos en el segundo capítulo. Y, además, la familia elige el centro educativo de la descendencia, los hijos e hijas se socializan en el entorno propiciado por ella y la descendencia es insertada en otras instituciones, como la religiosa, a través de esta. En resumen, la familia es el principal agente de socialización.

Sin embargo, en la contextualización de la presente investigación hay una cuestión capital, ¿cuáles son las principales formas de familia en Marruecos y en el norte de este país? El-Khamlichi (2017, p. 88) nos proporciona la clasificación de los cuatro tipos más habituales en este contexto. El primero son las *familias extensas*. Estas son las más abundantes, pues en ellas conviven además de padre, madre y descendencia otros familiares que pueden ser abuelo, abuela, tío, tía; conviviendo en ocasiones más de dos generaciones y más de un matrimonio. En este punto, lo tradicional y más habitual es que en el matrimonio, la mujer se vaya a convivir con la familia del marido.

El segundo son las *familias nucleares*, formadas por el padre, la madre y/o la descendencia. Este tipo de familia está en crecimiento debido a la globalización, normalmente asociada a posiciones sociales medias y altas y con valores menos tradicionalistas y más liberales.

El tercer tipo es la familia *compuesta*, si bien inicialmente se podría catalogar como nuclear o extensa, dándose en mayor proporción entre las nucleares, lo que las diferencia es que, al menos, un miembro de la pareja aporta descendencia de una pareja anterior. Lo más habitual en la sociedad marroquí es que sea la mujer quien la aporte por dos razones. La primera es porque la carga de cuidados de la descendencia recae con mayor frecuencia en la mujer, el segundo es porque los matrimonios habitualmente se componen de una mujer más joven que el hombre, el cual además posee menor esperanza de vida.

Y el último son las *familias monoparentales*. Esta se caracteriza porque solo convive el padre o la madre con la descendencia, ya que si también hay tío, tía, abuelo, abuela, etc. pertenece a la *familia extensa*. Lo habitual en la *familia monoparental* es que la ascendente presente sea la madre, puesto que la estructura patriarcal sigue vigente en la sociedad marroquí, pese a los avances que ha habido en materia de género (El-Khamlichi, 2017; Naïr & El-Khamlichi, 2016; Jiménez Álvarez, 2016).

Putnam et al. (2003) observan cómo el desarrollo de la modernidad debilita el capital social, Bourdieu (1993b) también sostiene que el individualismo aumenta según las economías neoliberales se desarrollan, y Berger & Luckmann (1997) sostienen cómo el proyecto de la modernidad ofrece una pluralidad de identidades que conlleva una crisis de identidad. En este punto la sociedad marroquí está en transición, donde la familia marroquí sigue estando por encima de la individualidad, quedando los diferentes miembros supeditados al proyecto familiar, el cuál decide en mayor grado el padre. Sin embargo, la globalización y el mito del norte global conllevan un proceso de resquebrajamiento de la familia tradicional y, como consecuencia, también aflora la resistencia a este proceso encarnada por el islam, que al perder el papel central que poseía en la sociedad tradicional¹¹² pasa a ser “parte de una lucha política y adquiere más bien un carácter instrumental”¹¹³ (Solís Pérez, 2010, p.58). La cuestión es que, en el plano simbólico-cultural, la sociedad tangerina está teniendo una crisis de sentido porque ni la religión ni el globalismo lo ofrecen. Sin embargo, esto convive con formas patriarcales donde el proyecto familiar se sitúa por encima del proyecto individual.

Muy significativo de estos cambios y del ritmo de estos es que fue en 2004 con El Código Marroquí de la Familia cuando se establece que los derechos de los descendientes prevalecerán sobre los del padre y la madre (Ruiz-Almodóvar, 2004, p. 209). Aunque en la praxis, la cultura familiar marroquí se sitúa por encima de la acción individual, siendo una cultura patriarcal, legitimada por la religión, con el norte global como mito, en la que muchas veces las decisiones acaban siendo tomadas por el padre (Naïr & El-Khamlichi, 2016).

En resumen, la familia en el norte de Marruecos todavía posee un capital social y una estructura previa a la modernidad tardía, la cual convive con el surgimiento de nuevas

¹¹² Por <<tradicional>> hacemos referencia a <<Modernidad temprana>>.

¹¹³ La propia autora hace referencia a posiciones derivadas de la implantación de textos del *Corán* y la *Sunna*.

formas familiares, estilos de vida y discursos propios de la modernidad más tardía, la cual está aflorando en mayor grado en las urbes y en las posiciones sociales medias y altas.

1.1. El mercado laboral

Marruecos ha ratificado siete¹¹⁴ de los ocho convenios fundamentales de la OIT (2021a, 2021b). La excepción es el convenio 87, <<Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación>>, aprobado en 1948. Además, ha ratificado los cuatro convenios de gobernanza y 55 convenios técnicos, de los cuales 11 están denunciados por incumplimiento (OIT, 2021a). En este punto destaca que los 11 paralizados por denuncia de incumplimiento sean sobre actividades marítimas y pesqueras, no viéndose afectados por incumplimiento ninguno de los 44 que están ratificados y en vigor. Entre los convenios técnicos suscritos por Marruecos y que no han sido sancionados por incumplimiento se encuentran (2021a, OIT): <<Convenio sobre la negociación colectiva>>, 1981 (núm. 154); <<Convenio sobre los representantes de los trabajadores>>, 1971 (núm. 135); <<Convenio sobre las vacaciones pagadas>>, 1936 (núm. 52); <<Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil>>, 1999 (núm. 182); y el <<Convenio sobre el descanso semanal (industria)>>, 1921 (núm. 14). En el campo que nos ocupa, la OIT únicamente ha procedido a hacer alguna observación de carácter negativo.

Sin embargo, la bibliografía existente pone de manifiesto que estos convenios no se cumplen en el conjunto del país magrebí ni en la industria exportadora del norte de su territorio (Naïr, 2014; Naïr & El-Khamlichi, 2016; Oxfam, 2019; Solís Pérez, 2010). Una aproximación más certera nos la ofrece La Confederación Sindical Internacional (2020), que cataloga a Marruecos en el grupo de países donde hay violaciones regulares de los derechos, siendo este grupo el tercero de cinco¹¹⁵.

¹¹⁴ Los siete convenios fundamentales de la OIT ratificados por Marruecos son: Convenio sobre el trabajo forzoso, 1930 (núm. 29); Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949 (núm. 98); Convenio sobre igualdad de remuneración, 1951 (núm. 100); Convenio sobre la abolición del trabajo forzoso, 1957 (núm. 105); Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111); Convenio sobre la edad mínima, 1973 (núm. 138).

¹¹⁵ A pesar de que las categorías están enumeradas del 1 (violaciones esporádicas de los derechos) al 5 (derechos no garantizados) hay una categoría especial (5+) para aquellos

La cuestión es que Marruecos sufre una doble contradicción. La primera es que su legislación pretende mostrar a Marruecos como un país moderno donde se respetan los derechos laborales, pero manteniendo una redacción en el plano jurídico donde haya margen para atraer empresas e Inversión Extranjera Directa que requieren paz social, salarios bajos y derechos laborales laxos. La segunda contradicción es que la imprecisión y laxitud de su legislación se viola de forma regular, pues en Marruecos existe una fuerte presencia de la economía sumergida, la cual alcanza a la industria de exportación, y que el gobierno marroquí reconoce al incluir su lucha como el tercer objetivo del Plan de Aceleración Industrial 2014-2020 (Oficina Económica y Comercial de España en Rabat, 2016, p.12). La economía sumergida del país se sitúa en una horquilla del 17% del PIB reconocido por el Estado y el 40% según fuentes independientes (Ibidem, p.13). Por consiguiente, tanto su legislación como el cumplimiento de esta son laxas.

Como ejemplo de la laxitud de la legislación está la cuestión de los derechos sindicales. Así, pese a no ratificar el Convenio fundamental de la OIT (2021b), en su artículo 29 la constitución marroquí de 2011 incluye:

Se garantizan las libertades de reunión, concentración, manifestación pacífica, de asociación y de afiliación sindical y política. La ley fija las condiciones de ejercicio de estas libertades. Se garantiza el derecho de huelga. Una ley fija las condiciones y las modalidades de su ejercicio.

Sin embargo, en el artículo 288 del código penal¹¹⁶ incluye como delitos la realización de huelgas “cuando se han cometido actos de violencia, agresión, amenazas o maniobras como resultado de un plan concertado, se puede suprimir a los culpables de libertad por un período de dos a cinco años”, esto en la práctica judicial supone que el concepto <<maniobras>> prohíba el derecho a la huelga.

En la industria de exportación del norte de Marruecos también es habitual que la interpretación de la ley en las sentencias judiciales acabe dictando como despidos

Estados que estando los derechos no garantizados lo son debido a la desintegración del Estado de derecho, en la que solo se encuentran 9 países.

¹¹⁶ Para consultar del Código Penal Marroquí: Ministère de La Justice et des Libertés (2018). *Code Penal: Version consolidée en date du 5 juillet 2018*, disponible en <https://adala.justice.gov.ma/production/legislation/fr/Nouveautes/code%20penal.pdf> [consulta: 05/02/2020]

precedentes aquellos que el Código del Trabajo¹¹⁷ no comprende, como la asociación sindical, enfermedad u oponerse a trabajar horas extras por tener que conciliar vida laboral y familiar (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019).

La segunda contradicción es que en aquellas cuestiones en las que la legislación inequívocamente sí protege a quienes trabajan no se respecta, y en la industria exportadora del norte de Marruecos así ocurre. A continuación, se exponen algunos incumplimientos del Código del Trabajo. El primero, como consecuencia de haber ratificado el Convenio 138 de la OIT, en Marruecos está establecida la edad mínima del trabajo en 15 años. Sin embargo, se pueden encontrar menores de esta edad trabajando en la industria exportadora, ya sea como aprendices o en el mercado irregular (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019, pp. 138-141). En este punto, las estadísticas oficiales registraban 51.072 menores de 15 años trabajando en el año 2016 en Marruecos (Haut Commissariat au Plan, 2017b, p. 409).

Otro caso es la cuestión de las horas extras, el Código del Trabajo establece el máximo de horas diarias en 10 y en 44 las semanales, salvo para las actividades agrarias, que dependiendo de ciertas variables, como la hora y el día, las horas extras han de ser pagadas entre un 25% y un 50% más que aquellas que no lo son. Sin embargo, en la industria de exportación también ocurre que en determinadas factorías ni siquiera se paguen las horas extras (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019, pp. 138-141). En este aspecto, y en línea con la tesis propuesta por Bauman (2017), la producción es flexible, sobre todo la que depende de la rápida entrega a territorio europeo, estando más basada en competencias que en cualificaciones.

Previo a la aproximación cuantitativa, cabe citar que el salario mínimo interprofesional a partir del 1 de julio de 2019 es de 14,13 Dhs¹¹⁸ la hora, esto supone desde el 2012 una tasa de crecimiento anual no acumulada del 2,21%¹¹⁹.

El gráfico 4.1 nos permite un análisis comparativo sobre la estructura laboral por edades de Marruecos y Tánger-Tetuán-Alhucemas. Debido al peso de la economía sumergida y la cultura poco proactiva de la población a registrarse como personas paradas

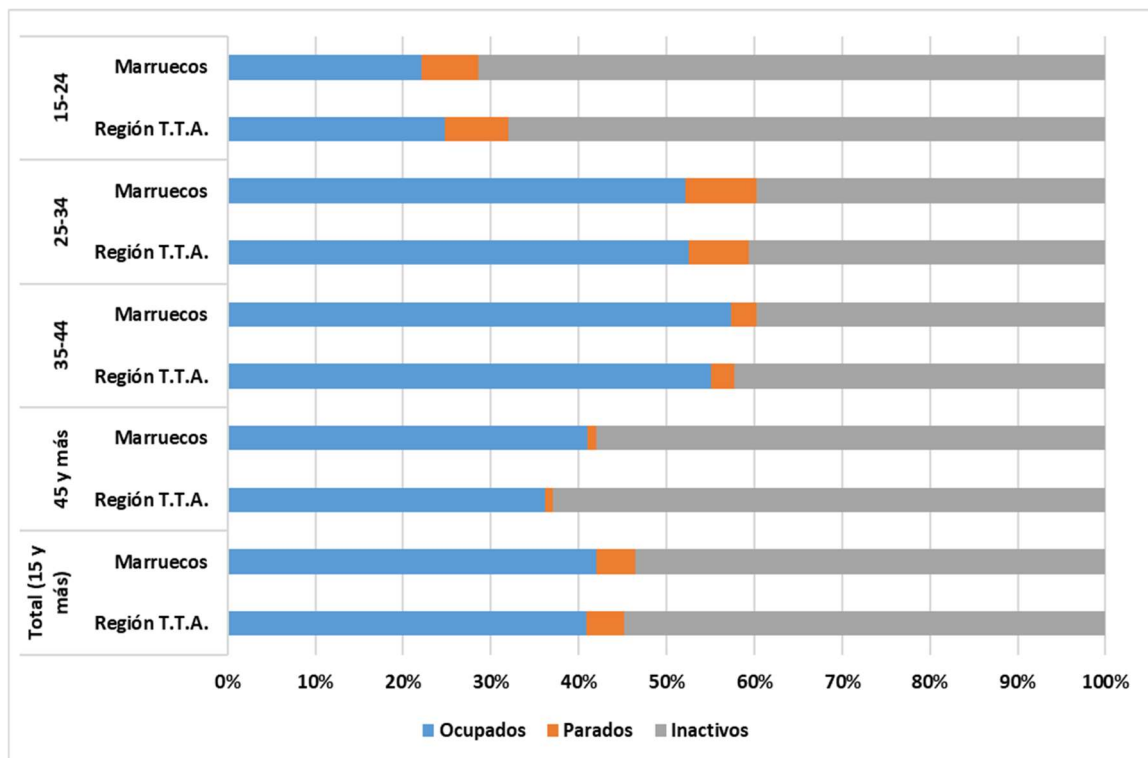
¹¹⁷ Dahir 1-03-194, de 11 de septiembre de 2003, por el que se promulga la Ley 65-99 relativa al Código del Trabajo.

¹¹⁸ Boletín oficial número 6.790 del 27 de junio de 2019,

¹¹⁹ Calculado a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2019, p. 9)

hemos decidido incluir a la población inactiva. Además, al no estar desagregados por regiones, los menores de 15 años no se han incluido. La principal conclusión es que de 25 a 44 años es el periodo de edad con menor inactividad. Respecto a la comparación entre la región y el conjunto del país, a mayor edad menos población ocupada posee la región, especialmente entre 45 y más edad.

Gráfico 4. 1. Población ocupada, parada e inactiva según grupo de edad de Marruecos y la región Tánger-Tetúan-Alhucemas en el año 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de datos Haut Commissariat au Plan (2017a; 2017b)

En este punto, en la industria de exportación del norte de Marruecos es complicado encontrar personas de edad madura porque existe una altísima rotación por diferentes motivos, ya sea porque algunas mujeres al casarse dejan de trabajar, porque no soportan el ritmo impuesto por el sistema fordista, porque enferman por las propias condiciones laborales o porque la legislación obliga a un 5% de subida de salario al cumplir los dos años en la misma empresa (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019). La cuestión

es que ante una legislación confusa y poco clara existen casos en los que los despedidos son por motivos de edad (Ibidem).

Tabla 4. 1. Población ocupada y parada según población activa, y población inactiva según población total, por grupos de edad en el año 2016 y para la región Tánger-Tetuán-Alhucemas.

Edad	Ocupados (%)	Parados (%)	Activos (N)	Inactivos (%)	Población (N)
15-24*	77,5	22,5	214450	68,0	670156
25-34	88,4	11,6	415833	40,6	700056
35-44	95,4	4,6	257534	42,3	446333
45 y más	97,9	2,1	304479	63,0	822916
Total	90,4	9,6	1192296	54,8	2637823

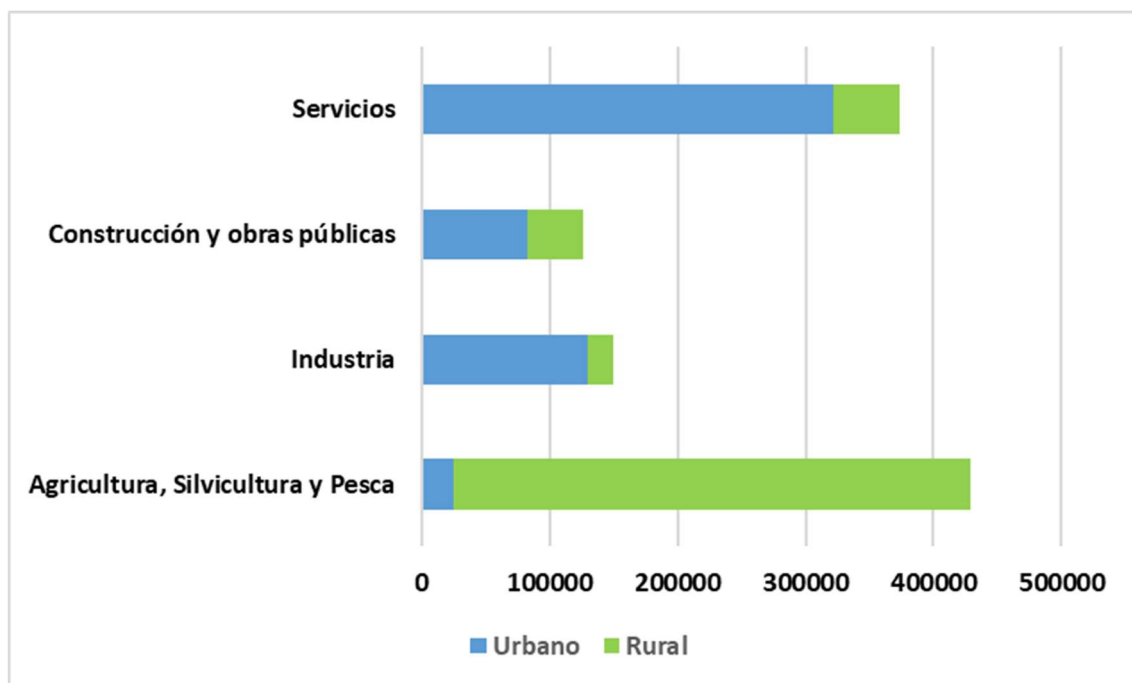
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2017a). (*) Marruecos (Haut Commissariat au Plan, 2017b, p. 409) reconoce 51.072 menores de 15 años trabajando para el año 2016, pero ni en el informe nacional ni el regional posee estos datos para la región Tánger-Tetuán-Alhucemas

La tabla 4.1. nos permite aproximarnos a la región analizando por separado a la población activa de la inactiva. En la primera se aprecia un paro inferior al 10%, el cual desciende a medida que aumenta la edad. Tres son las razones que en diferente medida explican este fenómeno. La primera es la dificultad de la inserción laboral. En segundo lugar, la cultura familiar marroquí conlleva que muchas mujeres una vez casadas dejen de ser población activa. Y la tercera, relacionada con la anterior, es la socialización en los mercados marroquíes, los cuales están transformando su cultura, desde la del zoco hacia mercados más diversificados y formales¹²⁰ (González Turmo, El Ouardani & El Aallali, 2011), lo cual implica que las generaciones más jóvenes, en la búsqueda de empleo, confíen en mayor grado en métodos formales y las más mayores en la movilización de las redes sociales informales.

¹²⁰ En este campo, también se observa un efecto de resistencia, especializándose los zocos en consumidores de menor poder adquisitivo y sosteniendo su legitimidad en la tradición (González Turmo, El Ouardani & El Aallali, 2011).

Respecto a la distribución de la población inactiva, se observa que a mayor edad más grande es la proporción, por lo expuesto anteriormente. Además, en lo que al último grupo de edad se refiere, la jubilación, que no es universal en el reino alauita, se sitúa a los 70 años. No obstante, es en el primer grupo de edad, de 15 a 24 años, donde la población inactiva es mayor. Esto se debe a que gran parte de este sector poblacional aún está inserto en el proceso educativo y formativo. Por consiguiente, lo que en mayor medida explica el desempleo es la inactividad.

Gráfico 4. 2. Población ocupada por sector y hábitat en Tánger-Tetúan-Alhucemas en el año 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de datos Haut Commissariat au Plan (2017a)

El gráfico 4.2. nos muestra la distribución por sectores de la población ocupada en Tánger-Tetúan-Alhucemas. Pudiéndose observar que en el conjunto de la región, el sector económico primario sigue siendo el que más población sigue ocupando, seguido de los Servicios y, con aproximadamente un tercio de su peso, la Industria, en último lugar, en la Construcción y las Obras públicas trabajan algo más de un centenar de millar de personas. En este aspecto, Marruecos sigue resistiéndose a perder peso agrario. De

facto, su gobernanza en este sector aún es muy proteccionista (Alonso Álvarez, 2018; Oficina Económica y Comercial de España en Rabat, 2016), aunque esto no evita que el sector agrario lleve décadas perdiendo peso laboral y generando mano de obra sin ocupar (Vermeren, 2002). Lo cual supone mano de obra abundante para un sector industrial que no acaba de asimilarla, además de una importante cantidad de trabajo estacional.

Respecto a los procesos de industrialización en general, cabe recordad que Bourdieu (2011b, p. 12) ya observó que el desarrollo industrial en sociedades aun fuertemente agrarias generaba un “inmenso subproletariado, formado por desocupados, trabajadores intermitentes de las ciudades y campesinos desarraigados” que dominaba y determinaba toda la estructura social. Es decir, la emergencia de grandes clases medias en Marruecos y Tánger-Tetuán aún depende de seguir profundizando en el proceso de industrialización y tercerización de la economía. Otra cuestión es si el modelo por el cual Marruecos se ha integrado en la economía global lo permite, pues ¿la industria seguirá localizada en Marruecos sin un ejército de reserva de trabajadores y trabajadoras?, ¿el nivel de valor agregado de la industria posibilita la creación de clases medias? o ¿Marruecos sabrá aprovechar el impulso de la industrialización para transitar a un mercado laboral más cualificado y productivo? Estas cuestiones solamente podremos responderlas en un futuro.

Adicionalmente, el gráfico 4.2. nos permite apreciar las diferencias por sectores entre las zonas rurales y urbanas, las cuales son agudas. Mientras el sector agrario es muy dominante en el ámbito rural, en las urbes ya se aprecia una sociedad tercerizada con un sector primario casi residual. En este aspecto estamos ante dos sociedades, profundamente conectadas, pero igualmente diferenciadas. Como se observa, en lo que a la ocupación se refiere, la industria está mayoritariamente asentada en las zonas urbanas.

1.2. Distintas industrias, diferentes condiciones laborales

No existe una definición formal aplicada a cuál es la *industria de exportación* en el norte de Marruecos. Así Chauffour & Diaz-Sanchez (2017) han considerado a las empresas que exportan directamente, al menos, el 60% de su facturación y se limitan a aquellas empresas que su actividad es la producción de bienes. Otras investigaciones aquí citadas tienen la característica que al estar la industria del norte de Marruecos orientada a la exportación -recordemos que de su producción cuatro quintas partes se exporta- consideran el fenómeno en su totalidad, y por deducción, la industria de la zona es exportadora¹²¹, centrándose en las actividades económicas que poseen más IED y exportación, por consiguiente, no limitan la condición de industria a la transformación de productos, incluyendo tanto el *offshoring* como el *outsourcing*¹²². Asimismo, la gobernanza marroquí posee una gama de programas de atracción de IED que incluyen el *offshoring* y el *outsourcing*, y además, también incluye almacenamiento de hidrocarburos en Kebdana (Nador), poseyendo una definición muy amplia¹²³ de su sector exportador. En lo que se refiere al *offshoring*, para establecerse en una zona franca, la gobernanza marroquí exige un 70% de exportación directa. Por último, las estadísticas del Haut Commissariat au Plan (2017a; 2017b; 2019) en la mayor parte de sus análisis considera industria a las Grandes Industrias del país, reduciendo el concepto al sector de la transformación. Esta investigación en su aproximación contextual revisa estos acercamientos como parte del entorno industrial y como consecuencia de la ausencia de datos más fiables y desagregados en Marruecos, cuestión manifestada en otras investigaciones (Trinidad Requena, Solís & García Moreno, 2019, p. 80, p. 90).

En páginas anteriores hemos descrito la laxitud en el respeto de los derechos laborales en el país alauita, incluido salarios bajos, como causa y consecuencia de la atracción de la IED. Sin embargo, estas características no se distribuyen homogéneamente por toda la estructura laboral, no todas sus posiciones son homogéneas. Dos dimensiones

¹²¹ Esto no implica que consideren como industria de exportación artesanías u otras formas industriales que manifiestamente no exportan ni son auxiliares de las que sí lo hacen.

¹²² Por *offshoring* hacen referencia al traslado, total o parcial, de la producción y suministro de bienes, por *Outsourcing* hacen referencia al mismo fenómeno, pero de servicios como, por ejemplo, los Calls Centers (Trinidad et al., 2015).

¹²³ Página web en la que la gobernanza marroquí promociona la inversión en exportación: <https://morocconow.com/en/e/export> [consulta: 07/02/2020]

fuertemente relacionadas entre sí determinan las condiciones laborales: el puesto que se ocupa en una determinada industria y las características sociodemográficas del individuo.

En primer lugar, las distintas industrias no se distribuyen homogéneamente. Por ello, la tabla 4.2 muestra cómo se distribuyen los trabajadores y las trabajadoras en las distintas industrias, el gráfico 4.3. muestra la distribución de las Grandes Industrias según provincia y el 4.4. a la inversa, esto es el peso de cada provincia según el tipo de Gran Industria.

Tabla 4.2. Número de trabajadores y trabajadoras por sector de las Grandes Industrias y Provincia, año 2016

	Agroalimentaria	Textil y cuero	Química y paraquímica	Mecánica y metalúrgica	Eléctrica y electrónica	Total
Tetuán	18.571	57.273	8.230	16.616	39.114	139.804
Chefchauen	62	41	54	10	0	167
Larache	8.046	5.769	273	214	6	14.308
Fahs Anjra	0	240	15	7.480	0	7735
Tánger y Arcila	6.588	49.292	5.341	8.626	39.018	108.865
M'diq-Fnideq	5.580	1934	2.546	910	90	11.060
Total Tánger-Tetuán	38.847	11.4549	16.459	33.856	78.228	281.939
Alhucemas	795	0	142	74	0	1.011
Total región	39.642	114.549	16.601	33.930	78.228	282.950

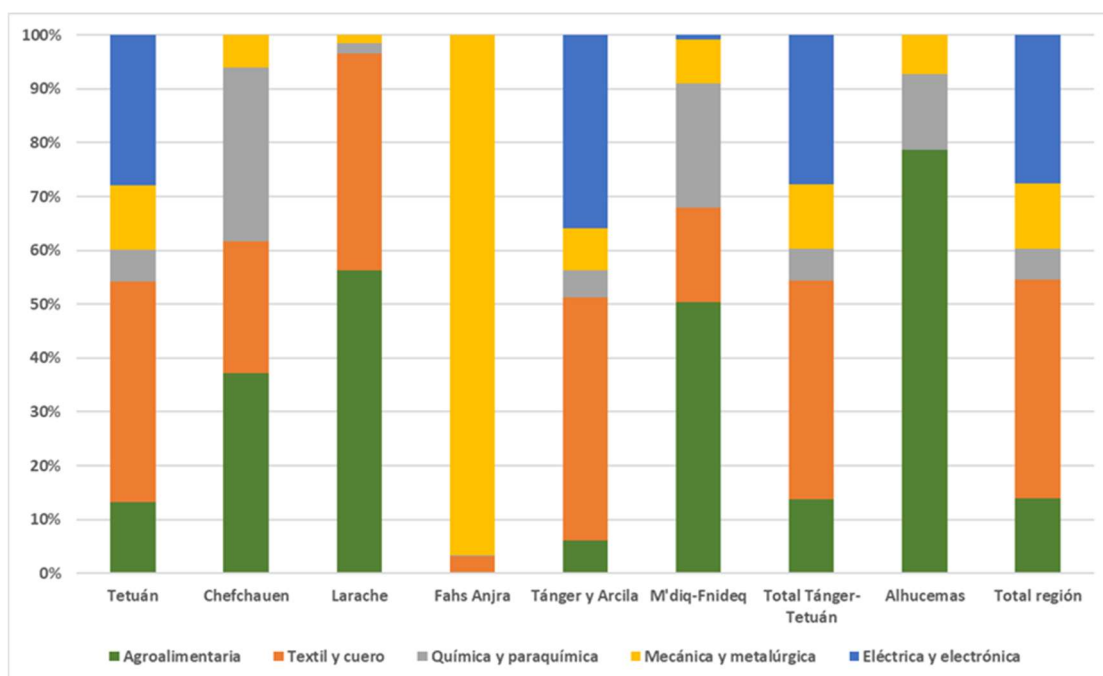
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2017a).

Por tanto, el gráfico 4.3. muestra que la industria agroalimentaria es aquella que más empleos directos tiene en las provincias de Chefchauen (37%), Larache (56%), M'diq-Fnideq (50%) y Alhucemas (79%), es decir, en todas con las excepciones de

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Tetuán, Tánger y Arcila y Fahs Anjra. En este punto, hemos de recordar que la industria agroalimentaria es aquella que en menor proporción se dedica a la exportación. El subsector del textil y el cuero es el que más empleo registrado posee en las provincias de Tetuán (40%) y Tánger y Arcila (45%). Lo cual implica que este subsector sea, también, el de mayor peso laboral en las provincias que conformaban la antigua región de Tánger-Tetuán (41%) y en la actual Tánger-Tetuán-Alhucemas (41%). Por último, de las GIM la población de la provincia de Fahs Anjra trabaja mayoritariamente en la rama mecánica y metalúrgica (97%).

Gráfico 4.3. Peso de las Grandes Industrias por provincia



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2017a).

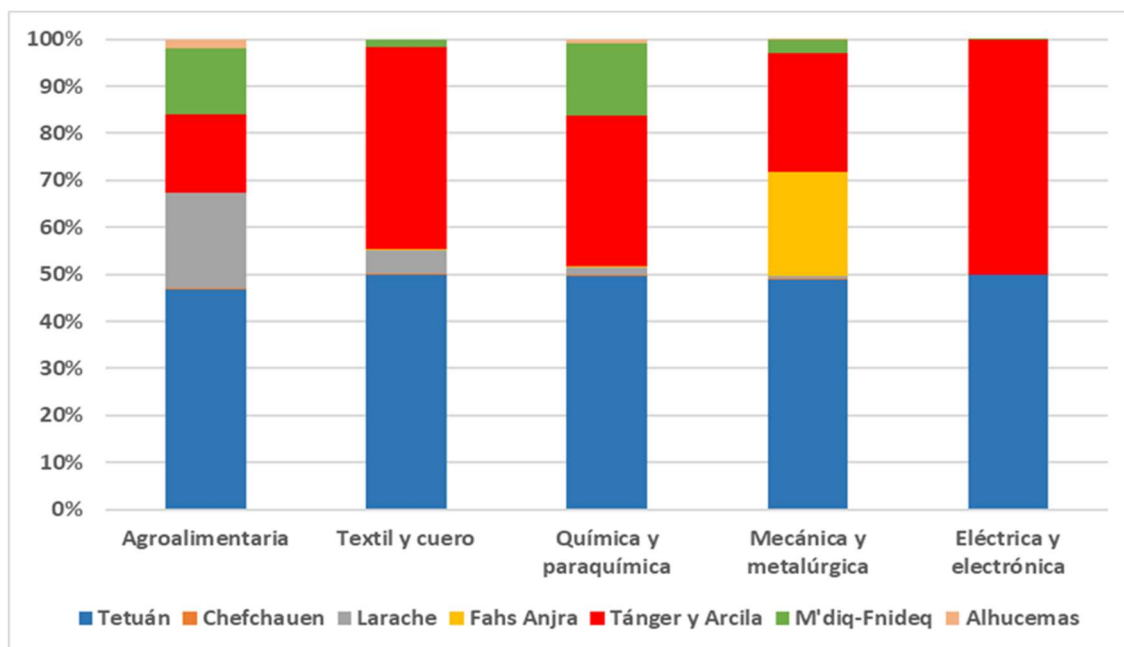
Respecto a las ramas que menos empleo registrado hay por provincia son: Agroalimentaria en Fahs Anjra, donde esta y Eléctrica y electrónica no generan empleo¹²⁴; la cual, también es la que menos empleo directo registra en Chefchauen,

¹²⁴ Los informes del Haut Commissariat au Plan (2017a; 2017b; 2019) registran como 0 cuando no hay casos o son <<insignificantes>>.

Larache y M'diq-Fnideq, en todas estas por debajo del 1%; Alhucemas tampoco registra empleo en Textil y Cuero; por último, en Tetuán (6%) y Tánger y Arcila (5%) la categoría que menos peso posee es Química y paraquímica, al igual que en el territorio de Tánger-Tetuán y T-T-A, ambas con el 6%.

En el gráfico 4.4. se observa cómo el empleo de todas las ramas está mayormente concentrado en la provincia de Tetuán: Agroalimentaria (47%), Textil y cuero (50%), Química y paraquímica (50%), Mecánica y metalúrgica (49%) y Eléctrica y electrónica (50%). Le sigue Tánger y Arcilla, que es la segunda provincia con mayor concentración de puestos de trabajo en todas las ramas de las GIM a excepción de la Agroalimentaria, la cual es Larache (20%). Las demás provincias poseen menos del 10% del empleo en todas las industrias, con las excepciones de M'diq-Fnideq en Mecánica y metalúrgica (22%) y Agroalimentaria (15%) y Fahs Anjra en Mecánica y Metalúrgica (22%). Por tanto, las cinco GIM están mayoritariamente concentradas en Tetuán y Tánger y Arcila.

Gráfico 4.4. Peso de las provincias de Tánger-Tetuán-Alhucemas en cada una de las Grandes Industrias



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Haut Commissariat au Plan (2017a).

Respecto a la estructura laboral, el 15,4% poseen Cargos superiores, el 22,8% Cargos intermedios y el 961,8% Obreros y obreras (Tabla 4.3.). Esto conlleva una diferencia importante en nuestro objeto de estudio respecto a otros, pues aun incluyendo en *éxito funcional* y *fracaso disfuncional* a la descendencia de los cargos intermedios, la categoría modal será *fracaso funcional*, pues *éxito funcional* será poco probable, no por el proceso de reproducción sino por la poca cantidad de estudiantes que provienen de familias de cargos medios e intermedios.

Tabla 4.3. Estructura laboral por puestos de la industria de exportación de la región Tánger-Teuán en el año 2009, proporciones en horizontal.

	Cargos superiores		Cargos intermedios		Obreros y obreras		Total
	%	N	%	N	%	N	
Automoción y electrónica	12,6	206	22,9	374	964,4	15733	16313
Confección y textil	13,7	495	20,1	723	966,2	34840	36058
Otras ramas	22,4	344	29,0	445	948,6	14551	15340
Todas las ramas	15,4	1045	22,8	1542	961,8	65124	67711

Fuente: Calculado a partir de datos de Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2018). “«Otras ramas» comprende la industria aeronáutica, la industria agroalimentaria y de transformación de productos del mar, la industria farmacéutica y los centros de llamadas.” (Ibidem., p. 346)

En este punto, teniendo en consideración los bajos salarios y la laxitud ante los derechos laborales de los obreros y las obreras, podemos afirmar que el crecimiento económico de la industria de exportación localizada en el norte de Marruecos no solo posee algunos déficits económicos -como la incapacidad de equilibrar la balanza de pagos e, incluso, la comercial y el poco valor añadido de su industria como consecuencia de no atraer la investigación y el diseño industrial- además, posee déficits en el plano social, pues el trabajo que genera en mayor cantidad es poco cualificado y con agudas carencias en derechos salariales y laborales. En el plano educativo partimos de la hipótesis que en Marruecos el proceso reproductivo es explicado en un alto grado por el capital

económico. Esta cuestión tendrá lugar en la industria de exportación también, ya que los empleos generados por la industria de la exportación están fuertemente estratificados.

Sin embargo, no hemos de homogenizar las condiciones laborales de las diferentes ramas industriales (Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez, 2018). En este sentido, la industria textil es aquella que peores condiciones ofrece. Ya que debemos tener en consideración que el mercado global textil está basado en la moda rápida. En este punto, Marruecos compite con otras zonas exportadoras de Asia-Pacífico, ya que posee rápida entrega, lo que conlleva un proceso productivo marcado por la flexibilidad, la cual según Bauman (2017) es un factor de precarización de los puestos laborales generados por la economía global. Así, la industria textil se divide en dos ramas, una dedicada a la producción de hilo, controlada por el Estado, y otra dedicada a la confección y enfocada en mayor grado a la exportación, siendo mayoritariamente de capital español (Solís Pérez, 2010, p.67). Es esta segunda la que mayor peso posee en el norte de Marruecos, pues en la cadena global de valor las fábricas que transforman la materia prima en hilo tienden a localizarse cerca de la producción de materia prima y la de corte y confección cerca o, al menos, bien comunicada con los países de consumo. Por tanto, en la industria textil es donde es más habitual el trabajo a destajo y *trabajo en cadencia*, es decir, por el número de piezas realizadas, además, en algunos casos se paga la mitad del salario mínimo (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019, p. 130).

Junto con la actividad de la rama industrial y la categoría socioprofesional, Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez consideran una tercera dimensión: el tipo de empresa (2018, p. 359). En la cual existen cuatro categorías (Ibidem, p.339), clasificadas de mayor a menor grado de respeto de las condiciones laborales: (a) multinacional extranjera en la zona franca; (b) multinacional extranjera fuera de la zona franca, en polígono industrial e identificada con su nombre matriz; (c) empresa situada en polígono industrial sin notoriedad pública; d) talleres clandestinos que no poseen identificación. Las dos primeras categorías son *empresas de primera línea*.

Esta categorización está relacionada con las dos anteriores dimensiones, así en la tabla 4.3 hemos observado que la industria textil es aquella que mayor cantidad de mano obrera emplea y, además, es la rama que en mayor grado concentra los talleres clandestinos (Ibidem). A continuación, mencionamos algunas diferencias entre las distintas ramas. La primera es la asistencia médica. Siendo obligada la afiliación a la Caja Nacional de la Seguridad Social (CNSS) y al Seguro de Enfermedad Obligatorio (AMO),

es usual que las personas que trabajan como obreros y obreras tengan que pagarse tanto la medicación como la asistencia sanitaria, sin embargo, en las empresas de primera línea es más usual que se reembolsen las cantidades. Respecto a los salarios, en las empresas de primera línea se cobra el salario mínimo, sin embargo, en las empresas situadas en polígonos industriales sin notoriedad pública y, en mayor grado, en los talleres clandestinos no se alcanza el salario mínimo para las personas que son obreras en línea, el salario para quienes trabajan en puestos polivalentes y de supervisores o supervisoras es más alto progresivamente.

Las subcontratas usan en mayor grado la figura de aprendiz y no dan de alta en la CNSS. Si bien, en las empresas situadas en polígonos industriales sin notoriedad pública, en mayor medida, y en las multinacionales extranjeras fuera de las zonas francas, en menor medida, es habitual no tener dado de alta en la CNSS a parte del personal y a otra parte descontarle del salario los gastos de alta en la CNSS (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019, pp. 138-141).

Las diferencias según el tipo de industria se encuentran en multitud de áreas, así Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2018) las constatan en el salario, el alta en la administración, la jornada laboral, primas y regalos, promoción laboral, formación laboral, transporte y maternidad.

Aunque existen algunas excepciones. La industria de primera línea se sitúa mayoritariamente en las afueras de las ciudades y en ocasiones el gasto del transporte que gestionan las propias empresas se lo descuentan al personal, gasto que quienes trabajan en las empresas situadas en núcleos urbanos no han de sufragar.

En resumen, las condiciones laborales de las diferentes posiciones están determinadas por la categoría profesional, la rama de la actividad económica y el tipo de empresa, que a su vez está relacionado con las características sociodemográficas de los individuos. En la tabla 4.4. podemos observar los principales perfiles de las personas empleadas en el norte de Marruecos en la industria exportadora.

Por consiguiente, los perfiles que adoptamos para el trabajo de campo son los expuestos por Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2019): Trabajadora del textil, El fiel Tángerino, El reivindicativo, El cargo intermedio y La Élite Local.

Tabla 4.4. Perfiles de trabajadores en la industria de exportación del norte de Marruecos.

	La trabajadora del textil	El fiel tangerino	El reivindicativo	El cargo medio	La élite local
Sexo	mujer	Mujer > hombre	Hombre = Mujer	mujer < hombre	Hombre
Origen	migrante interno	Tánger-Tetuán	Tánger-Tetuán>migrante interno	Tánger-Tetuán>migrante interno	Tánger-Tetuán
Estudios	≤ primarios	≤ primarios	secundarios	secundarios o superiores	superiores
Estado civil	soltería	casado	soltería > casado	soltería > casado	soltería
Residencia	comparte cuarto	con descendencia	comparte residencia con familia o compañeros de trabajo	comparte residencia con familia o compañeros de trabajo	sólo o con ascendentes
Obligaciones económicas familiares	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Respeto normas laborales	No	Depende la empresa	Depende la empresa	Sí	Sí
Salario	Mínimo o inferior	Mínimo	Mínimo	medio	medio-alto
Puesto laboral	Bajo	Bajo	Bajo	Controlador / técnico	Intermedio / dirección
Empresa	Taller clandestino / subcontrata, ropa (y alimentación)	Subcontrata / grandes empresas, ropa / automóvil	Subcontrata / grandes empresas, ropa / automóvil	Grandes empresas /calls centers	Grandes empresas
Sindicación	No	Poco	Sí	No	No
Proyecto migratorio internacional futuro	No	No	Sí	No	No

Fuente: Adaptación de Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2019).

1.3. La cuestión migratoria y étnica.

La cuestión migratoria

La migración es un elemento central en nuestro objeto de estudio. En el campo de las migraciones internacionales, en oposición a lo que el sentido común podría apuntar, la localización industrial no frena el proceso migratorio del norte de Marruecos hacia Europa, sino que lo acelera. Entre las posibles razones se encuentran el mito europeo, las prácticas impuestas por las propias industrias, la frustración de las expectativas de mejora sociolaboral o la destrucción de la economía tradicional (Trinidad Requena et al., 2015, p. 139). En este punto, quisiéramos destacar que la frustración como consecuencia del incumplimiento de las promesas desde la gobernanza en el proceso industrializador es la categoría central en este proceso (Trinidad et al., 2015; Trinidad Requena, Soriano-Miras & Solís, 2019). En este sentido, el mito europeo permea de forma intergeneracional por lo que, cada vez, el proyecto migratorio internacional aparece en un momento más temprano del ciclo vital, como apunta Capote (2014), por ello Tánger y Tetuán concentra migrantes marroquíes en tránsito. Además, la localización industrial también atrae mano de obra del sur, es decir, propicia la migración interna. Así pues, como ya apuntaba Krugman (1991), en el plano migratorio la localización industrial es una fuerza centrífuga atrayendo migrantes internos y centrípeta empujando a la población a migrar a Europa como lugar de consumo.

En este punto, Marruecos configura una frontera exterior para la Unión Europea (Soriano-Miras, 2017), quien parte de su política migratoria la cede al reino alauita para que frene las migraciones de África al espacio comunitario, lo que Marruecos aprovecha como elemento de negociación con esta institución supranacional y los Estados que la componen (Jiménez-Álvarez, Espiñeira, & Gazzotti, 2020). Esto hace que, aunque con un peso cuantitativo menor, Marruecos se esté encontrando con inmigración con origen en otros países africanos que, si bien, tiene poca probabilidad de ser representativos en la industria de exportación, no podemos desechar que en los talleres clandestinos encontremos trabajadoras y trabajadores de estas nacionalidades. En este punto, destacar que a pesar de que Marruecos es proclive a suscribir acuerdos internacionales sobre los derechos de los migrantes, ante estos se comporta como un estado autoritario en el que

una jurisdicción ambigua permite, en la praxis, violaciones reiteradas de los derechos de los potenciales migrantes a Europa, ya sean nacionales o internacionales en tránsito (Ibidem).

Además de las personas migrantes internas e internacionales, también acontece un fenómeno de retorno migratorio hacia la región, tal y como aprecian Morcillo Martínez, Sotomayor Morales & de la Fuente Robles (2018) para el caso de las mujeres que habían emigrado hacia Andalucía, fenómeno que cabe esperar también ocurra desde otras regiones de España y Europa y con los hombres, ya que al igual que con la industria de exportación y con las migraciones al norte de Marruecos, quien emigra a Europa se expone a una nueva frustración, pues el mito europeo se cumple en menor medida aún desde la crisis de 2008 (Ibidem).

En línea con las teorías de la nueva economía de la migración, no podemos entender el proyecto migratorio únicamente como individual sino en mayor grado como familiar (Stark, 1993), más aún en una cultura donde la familia sigue teniendo un peso muy grande en la toma de decisiones. Por ello el capital social, importante también en el campo educativo, juega un importante papel en los procesos migratorios y se distribuye de forma desigual entre quienes son autóctonos del norte de Marruecos y los migrantes internos.

En lo referente a las familias, las personas migrantes internas suelen ser personas jóvenes que contraen la obligación de enviar dinero a sus familias y recibir nuevas personas migrantes. Son jóvenes como consecuencia de la mano de obra demandada por la industria de exportación. Y las obligaciones contraídas son explicadas por la toma de la decisión migratoria que en mayor medida es familiar, además durante la etapa previa a encontrar trabajo son sostenidos económicamente por sus familias. A estos individuos, los migrantes internos, se les añade que disponen de menor capital social.

En este punto, el *capital social*, como capacidad de movilizar redes sociales (García-Valdecasas Medina, 2011), es fundamental para realizar el proyecto migratorio, para encontrar empleo, en la ayuda de la crianza de la descendencia, en la sostenibilidad de la economía del hogar en caso de enfermedad u otro imprevisto, en alargar la etapa educativa, promocionar en la empresa, etc. Como ejemplo de la multitud de ventajas que proporciona el capital social destaca que el desarrollo de una persona en un barrio con solidaridad mecánica afecta positivamente a la salud mental de quien se socializa en este entorno (Carpiano, 2007) y, por tanto, beneficia su rendimiento académico. En este punto,

no hemos de homogenizar el capital social de los migrantes internos, pues no todos poseen las mismas *redes migratorias*. Que son redes sociales que poseen las personas migrantes que las conectan entre ellas, con quienes las precedieron y con familiares, amistades y paisanaje de los lugares de origen y destino (Durand & Massey, 2003, p. 31). En este punto, nuestra propuesta es la causalidad acumulativa porque es una decisión individual y familiar. Y las redes migratorias reducen el riesgo y su sensación, pues es un factor potencial para encontrar vivienda, empleo o apoyo emocional entre otras cuestiones (Massey et al., 1993).

La cuestión étnica

Otras dos cuestiones fundamentales son la étnica y la lingüística. Estas están relacionadas con la cuestión migratoria, pero aún más entre sí. De facto en Marruecos la pertenencia a una etnia queda suscrita principalmente a dos variables: la lengua y la región de pertenencia (Moustaoui, 2010, p. 13). En este punto, la lengua árabe y la religión musulmana han homogenizado a los países árabes (Solís Pérez, 2010). En Marruecos la rama mayoritaria del islam es la suní, específicamente maliki, y la lengua árabe convive con el amazigh como lengua cooficial, tal y como recoge la constitución de 2011.

En el gráfico 4.5. se observa que Alhucemas es la única provincia donde el árabe es menos hablado que el amazigh, hasta tal punto que la lengua árabe se sitúa a más de 50 puntos en el resto de provincias, en este punto hemos de destacar que esta provincia no pertenecía a la antigua región de Tánger-Tetuán. En lo cualitativo es manifiesto que, pese a su cooficialidad, el amazigh es una lengua minoritaria. Así las fuentes empleadas en este capítulo, incluidas las del Haut Commissariat au Plan, se encuentran mayoritariamente en árabe y francés, pero no en amazigh. También la mayoría de las páginas web de las administraciones marroquíes tienen <<en construcción>> las pestañas en esta lengua, además, mucha más información está disponible en francés e, incluso, castellano, junto con el árabe. Como indica Moustaoui (2010, p.4) el árabe representa la cultura dominante.

El gráfico 4.5. necesita para su interpretación varias advertencias, pues la realidad lingüística y regional en Marruecos es muy compleja.

- a) La primera es que por árabe se entiende un conglomerado de lenguas y dialectos muy diferentes entre sí, en qué punto son lenguas o dialectos es una cuestión que todavía causa discusión académica¹²⁵ (Hammoudi, 2010: Moustaoui, 2010). La realidad marroquí es multilingüística, aunque existen estudios a finales del siglo XX que, ya sea como lengua materna o no, el 90% de la población del país domina el árabe marroquí o dariya (Moustaoui, 2010, p. 10).
- b) El gráfico 4.5. muestra solo las dos lenguas cooficiales. No existen datos secundarios fiables de la implantación de otras lenguas, existiendo acusaciones por parte de asociaciones que fomentan lenguas minoritarias de que las estadísticas oficiales sobrerrepresentan el árabe (Ibidem, p. 10).
- c) Al igual que el árabe posee diversas lenguas y/o dialectos, ocurre con el *amazigh*, el cual se extiende desde Egipto hasta Marruecos. Pero a su vez este posee tres variantes en Marruecos: *tachelhit* en el sur; *tamazight* en las montañas del Atlas; y *tarifit* en el Rif (Ibidem, p.9). Por consiguiente, la variante más hablada en el territorio es el *tarifit*. Sin embargo, algunos migrantes internos tendrán como primera lengua otras variantes del *amazigh*.

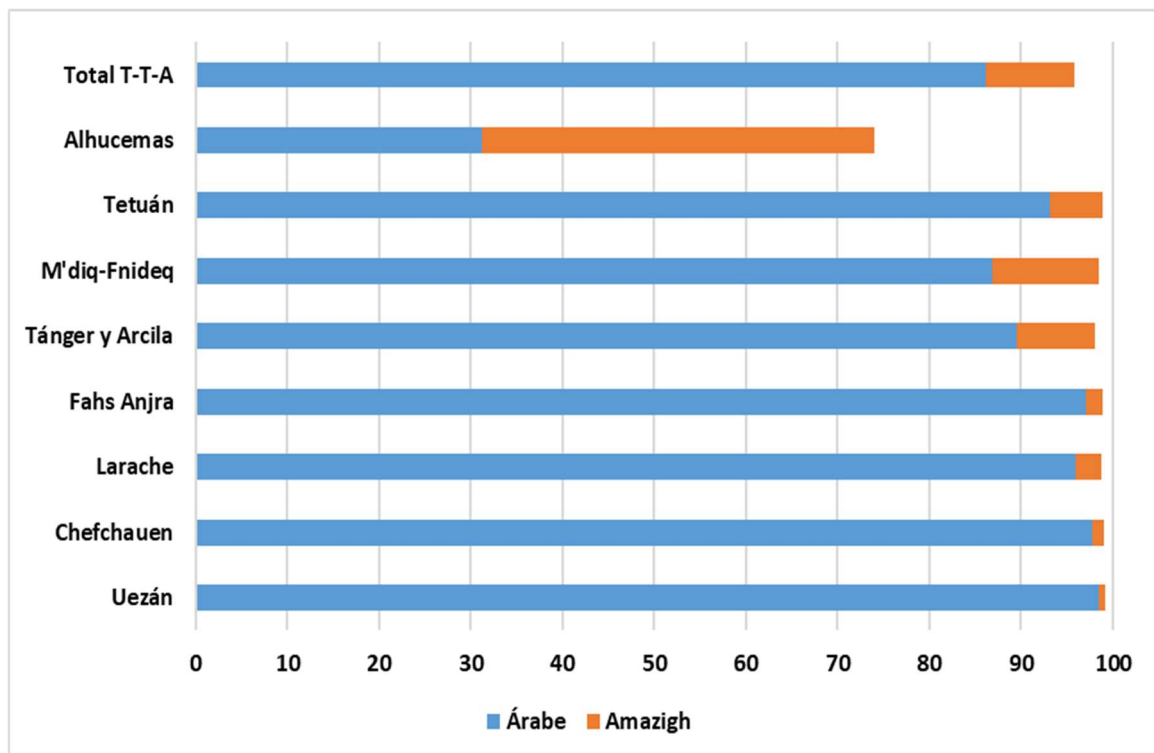
La segunda variable que define a la etnia es la región de pertenencia. En este punto, el debate de qué es una lengua y un dialecto se traslada a qué es una región y una nación. Siguiendo con el acercamiento al objeto de estudio de este capítulo, la unanimidad está presente en la existencia de dos nacionalidades periféricas: la rifeña y la saharauí. Si bien existe discusión sobre si se insertan dentro de la nacionalidad marroquí y sobre la existencia de algunas más (Hammoudi, 2010).

Respecto a las regiones, existen dos formas de clasificarlas (Moustaoui, 2010): la primera es como unidad geopolítica y la segunda como unidad sociocultural. Pues la división político-administrativa de Marruecos no obedece a sus regiones históricas e identitarias. La interpretación de Hammoudi (2010) es que la política de construcción regional del reino alauita obedece a la intención de separar y dividir las regiones y/o nacionalidades históricas. La posterior adhesión de Alhucemas a Tánger-Tetuán dividiendo a la zona del Rif confirman su planteamiento. Por ello, el análisis étnico viene definido, además de por la lengua materna, por las regiones históricas. Sin embargo, más

¹²⁵ Sin pretender entrar en discusiones ajenas a nuestro objeto de estudio, la discusión que subyace es cuándo un dialecto deja de serlo para constituirse en una lengua propia. Si partimos del planteamiento etnocéntrico de que el valenciano y el catalán son lenguas diferentes, la pluralidad de lenguas propias en Marruecos es muy superior a la española.

allá de la comunidades rifeña, saharauí y tafilalt, la reconstrucción de estas regiones tampoco posee consenso, ya que, históricamente, Marruecos se ha constituido en diferentes reinos¹²⁶ que no se corresponden con la división político-administrativa actual. Además, la multiplicidad étnica que posee Marruecos también oculta cómo ha influido en su composición la pertenencia a los protectorados francés o español; o la pertenencia a minorías, en lo cuantitativo o/y cualitativo, religiosas como la comunidad judía.

Gráfico 4.5. Porcentaje de la población a partir de la lengua mayoritariamente utilizada



Fuente: Datos de Haut Commissariat au Plan (2017a). Como se puede apreciar el sumatorio no es 100 porque existen más lenguas minoritarias

Esta multiplicidad étnica está presente en el norte de Marruecos. En este punto, en Tánger se hablan multitud de dialectos porque hay habitantes provenientes del sur (Ribas-Mateos, 2005). Los empleos poco cualificados de la industria manufacturera

¹²⁶ Siguiendo a Moustou (2010), estos son: “el reino de Fez, el reino de Marrakech, el Emirato de Siyelmasa, La Cofradía de Dila, el Emirato de Bergwata y el Emirato de Ilig” (p.16).

suponen una fuerza centrípeta para las minorías étnicas que históricamente han estado en una posición dominada.

La cuestión es cómo interpretar esta multiplicidad que durante el análisis cualitativo va a emerger. En primer lugar, se interpreta como posición dominante e históricamente constituida la del dariya y, sobre todo, el <<árabe clásico>>¹²⁷. Además, la globalización y el carácter exportador de la industria localizada en el norte tiene como resultado una posición de poder de lenguas como el inglés, francés y castellano.

En segundo lugar, quienes son categorizados como árabes también se sitúan en una posición de poder respecto a quien lo es como rifeño o saharauí, así como otras etnias que puedan emerger.

En tercer lugar, en lo que a las actitudes xenófobas y/o racistas se refiere, así como a la desigualdad de oportunidades estructurales por estas cuestiones, entendemos que es un elemento más de *enclasmiento*, tal y como sostenía Bourdieu (2017). Este *enclasmiento* se presenta de forma natural, aunque sea socialmente construido (Bourdieu 2017; Bauman 1994). Si bien, en la cuestión xenófoba no hay que obviar que la población inmigrante puede concentrarse en posiciones sociales de desventaja. Esta cuestión es la primera que debe ser analizada porque la mayor parte de la desigualdad del rendimiento educativo entre inmigrantes y autóctonos se explica por su clase social de origen, como demuestra la literatura internacional (Heath & Brinbaum, 2007; OECD 2011; Heath, Rothon, & Kilpi, 2008; Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016b). Pero, una vez más, encontramos diferencias en el grado y la forma entre las distintas sociedades (Ibidem).

En este punto, volvemos a reivindicar la perspectiva *interseccional* porque las distintas categorías dominadas, y que conllevan *enclasmiento*, no son acumulativas. Las diferentes variables (sexo, edad, etc.) no se desarrollan igual en los individuos que solo poseen un elemento de desventaja que en aquellas personas en las que conviven varias categorías dominadas (Hancock, 2007). Es decir, una mujer, madre, soltera e inmigrante interna no acumula estas desventajas, sino que en todas sus formas (manifiesta, latente,

¹²⁷ Tanto en la administración como en la educación el <<árabe clásico>> es el dominante. Esta es una variedad menos evolucionada que el dariya, aunque no es literalmente el árabe que se hablaba en la península arábiga hace más de mil años.

oculta e invisible) se producen y reproducen condicionadas por su coexistencia en una misma persona.

1.4. La cuestión de género

El estudio del género ha sufrido una importante evolución hasta llegar al paradigma interseccional. Este proceso se encuentra en la propia obra de Bourdieu, esta posee la perspectiva de que los géneros son una división de clase más, como la etnia o la edad. El recorrido empieza con el estudio de una región del norte de Argelia: La Cabília (Bourdieu, 2006). En ella, el sociólogo francés acuñaría el concepto de *violencia simbólica*, el cual utilizaba para explicar la situación de las mujeres en esta región a mediados del siglo XX. La madurez en sus planteamientos sobre el género y la situación de las mujeres llegaría con *La dominación masculina* (2000). Desde una perspectiva muy antropológica, reconstruye cómo históricamente se han definido los roles y posiciones asignadas al sexo, y que se presentan y representan como algo natural. Para Bourdieu esta cuestión no era una simple división más en la sociedad, es una *división fundante*, pues la sociedad no solo ha desarrollado diferencias de género, sino que se ha construido a partir de esta desigualdad.

Sin embargo, hemos de ir un paso más allá, pues utilizamos una perspectiva *interseccional*. Por tanto, la discriminación o las posiciones de dominación que sufren las mujeres en Tánger y Tetuán no deben de interpretarse, en lo cualitativo, como una variable más, de tal forma que la posición de ser mujer y pertenecer a clase sociales bajas no es la suma de ambas desigualdades, es una forma específica de ocupar el espacio social y de actuar en él, por lo que existe un amplio abanico de posiciones y de reconstruir dichas posiciones por los agentes o actores (Soriano Miras et al., 2016).

En el plano legal, nos encontramos que la constitución marroquí amplía los derechos de las mujeres respecto a las anteriores, no obstante, en la cuestión de género también aparecen casos en los que la propia legislación contradice a la Constitución de 2011 (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019, pp. 136-138).

A pesar de esto, en Marruecos el movimiento feminista está presente en el espacio público y ha conseguido grandes avances (Sadiqi & Ennaji, 2006). El documento que en

mayor medida regula el papel de la mujer es el Código Marroquí de la Familia¹²⁸ (CMF). Este fue modificado en el 2004, 11 años después de su última reforma, incluyendo 103 de los 400 artículos que posee, siendo el resultado la eliminación de “la mayoría de los principios del derecho islámico que establecen la dependencia y sometimiento de la mujer a la autoridad del hombre, aunque aún mantenga otros como la discriminación de la mujer en la herencia” (Ruiz-Almodóvar, 2004, p. 211).

Sin embargo, el proceso de igualación entre el hombre y la mujer que refleja el Código Marroquí de la Familia tiene tres advertencias que hemos de realizar. La primera es que en materia legislativa aún persisten algunas desigualdades como la herencia, pues el hombre hereda el doble que la mujer. Así, aún persiste la poligamia (siendo solo el hombre el que puede tener más de una mujer y no viceversa), a pesar de que se proporciona un pequeño avance al requerir el consentimiento de la esposa y la novia¹²⁹.

La segunda es que no se contempla ninguna medida específica para corregir las desigualdades estructurales y, por tanto, patriarcales que existen en la sociedad marroquí (Ruiz-Almodóvar, 2004), el CFM se limita a eliminar determinadas desigualdades.

La tercera advertencia es que, igual que ocurre con el mercado laboral, no se puede esperar un completo acatamiento por parte de la población de la legislación vigente. Por ejemplo, en su artículo 156 el Código Marroquí de la Familia establece la obligación de reconocer como legítimos a los hijos fuera del matrimonio por parte del padre, y en su artículo 45 la obligatoriedad de la manutención cuando la custodia recaiga en las madres en caso de divorcio, pese a esto, El-Khamlichi (2017) constata que en gran medida la legislación no es respetada, ya que “hoy en día las tradiciones se han convertido en <<leyes no escritas>>” (p. 88), de forma que madres solteras, viudas y divorciadas, en gran medida, siguen estando bajo una estructura patriarcal fuerte.

Sin embargo, lo alcanzado por el feminismo marroquí no solo se encuentra con resistencias exógenas a este movimiento social, derivadas de la tradición y la propia estructura patriarcal. Además, en Tánger y Tetuán el feminismo en el espacio público y político se encuentra excesivamente fragmentado por las diferentes corrientes y significantes atribuibles al <<género>> desde el propio movimiento (Jiménez Álvarez,

¹²⁸ Ley número 7.003 del 3 de febrero de 2004.

¹²⁹ Artículos 53 y 56 del Código Marroquí de la Familia.

2016), lo que conlleva dos resistencias al proceso de modernización y a la igualdad de oportunidades: las exógenas y las endógenas al movimiento feminista autóctono.

Como apunta Solís Pérez (2010), la sociedad marroquí continúa responsabilizando a la mujer del honor de la familia, lo que implica cuidar la castidad, la fidelidad y la continencia sexual. Así, las familias compuestas generalmente surgen como consecuencia de que el matrimonio se va a cohabitar con la familia del marido (El-Khamlichi, 2017, p. 88). Todo esto configura una jerarquía de estatus en la que las mujeres casadas poseen más prestigio, poniendo en una posición de desprestigio a las mujeres solteras, quienes no tienen hijos, y madres separadas o solteras.

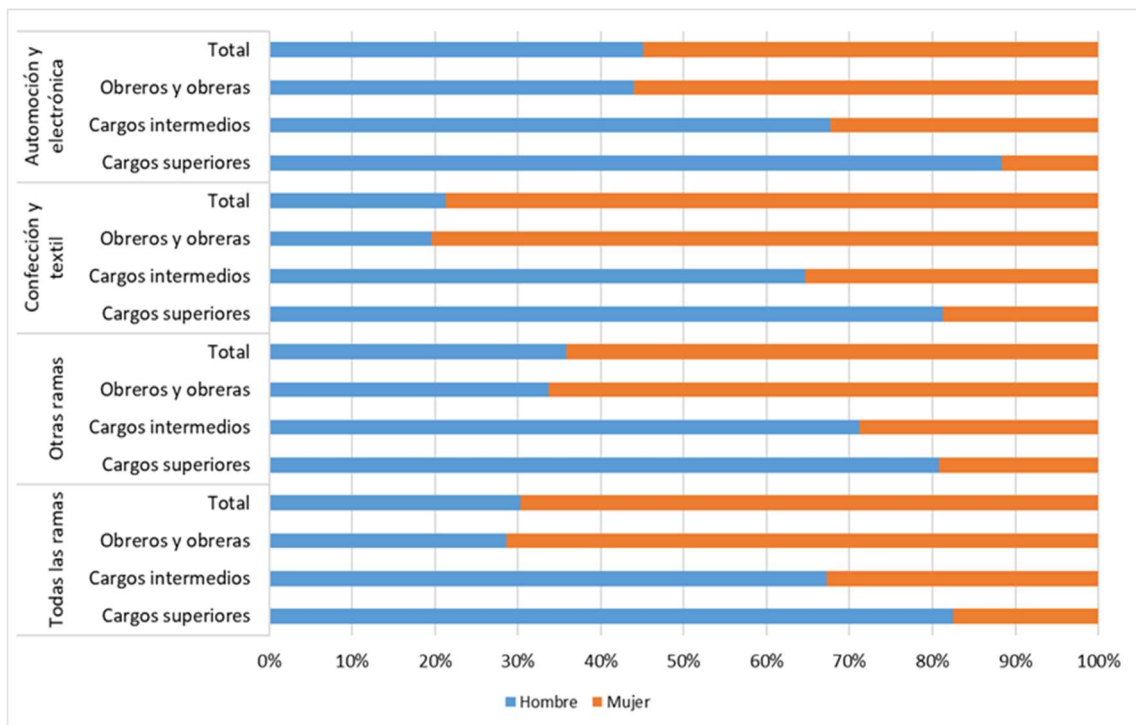
Además, las hijas o nueras mayores suelen ser asignadas al cuidado de padres, madres, suegros o suegras, sobre todo en entornos más tradicionales y rurales (Constantinidis et al., 2019). Esto supone una doble desigualdad de oportunidades. Como hijas, las expectativas parentales y las oportunidades explícitas, es decir no ocultas, de continuar en el sistema educativo son escasas, siendo un perfil más propicio para el abandono escolar prematuro. Pero esta desigualdad se reproduce, pues como madres, al haber tenido menores oportunidades, carecen en mayor grado de los capitales necesarios para la educación de su descendencia, además, una mayor carga de trabajo conlleva una menor implicación educativa con los hijos e hijas.

En Tánger y Tetuán, la discriminación ante la que se enfrentan las mujeres tiene lugar en el hogar, en la industria y en el espacio público (Naïr & El-Khamlichi, 2016). Y la incorporación masiva de la mujer a la industria de exportación del norte no ha contribuido a su liberación y empoderamiento debido a ser mano de obra poco cualificada y remunerada. Ya que como sostienen Naïr & El-Khamlichi (2016), las condiciones laborales ofrecen más una estrategia de supervivencia que de liberación ante una sociedad con una estructura patriarcal.

En el gráfico 4.6. se aprecia la feminización de la industria del norte de Marruecos. Sin embargo, esta no se distribuye homogéneamente. En los cargos intermedios y, en mayor medida, superiores las mujeres son minoría. Además, en el sector que peores condiciones laborales hay, el textil, la proporción de mujeres obreras es mayor que en el conjunto de la industria. Como se observa en el gráfico 4.6., el sector de Confección y textil está más feminizado en la categoría Obreros y obreras que el conjunto de la industria.

Si, además, recordamos que la industria textil es aquella que más empleo posee, podemos afirmar que la industria del norte de Marruecos es mayoritariamente fordista, feminizada, poco cualificada y juvenecida. La razón por la que es complicado encontrar personas de edad madura o mayores es porque existe una altísima rotación por diferentes motivos; ya sea porque algunas mujeres al casarse dejan de trabajar, por el ritmo impuesto por el sistema fordista, porque enferman por las propias condiciones laborales o porque la legislación obliga a una subida del 5% al permanecer dos años en una misma empresa (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019). La cuestión es que, ante una confusa y poco clara legislación, existen casos en los que hay despidos por motivos de edad (Ibidem).

Gráfico 4.6. Estructura laboral por sexo de la industria de exportación de la región Tánger-Teuán en el año 2009, proporciones en horizontal.



Fuente: Calculado a partir de datos de Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2018). «Otras ramas» comprende “la industria aeronáutica, la industria agroalimentaria y de transformación de productos del mar, la industria farmacéutica y los centros de llamadas.” (Ibidem, p. 346)

Para describir las condiciones que soportan las mujeres en la industria de exportación nos serviremos de dos ejemplos que narran Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry (2019), el primero por estar extendido y el segundo como ejemplo de hasta dónde llega la estructura patriarcal en algunos casos. En primer lugar, es común que por un mismo empleo se pague más al hombre que a la mujer (Ibidem, p. 130) y, en segundo lugar, en algunas factorías existe un cuarto con una cama que se usa por parte de los empleadores para mantener relaciones sexuales con las empleadas (Ibidem, pp. 136-138).

Para finalizar la cuestión de las obreras empleadas en la industria de exportación, quisiéramos indicar que, debido a la cultura marroquí y a su estructura de roles, las mujeres con hijos poseen alguna ventaja, como que en el sector textil es más habitual dar de alta a las mujeres con hijos (Solís Pérez, 2010).

Aunque minoritarias, también existen mujeres en cargos intermedios y superiores. Al respecto no existe bibliografía lo suficientemente profunda. Así que como marco analítico adoptamos el de Constantinidis et al. (2019) sobre mujeres emprendedoras del conjunto de Marruecos, por tres razones: su perspectiva interseccional; por aproximación, ya que, cabe esperar, que la realidad de las mujeres que ocupan puestos intermedios y superiores de la industria del norte de Marruecos se asemeje a las mujeres emprendedoras del país magrebí; y porque varias variables de la investigación aparecerán en las categorías intermedias y superiores. En resumen, como indican Constantinidis et al. (2019), la literatura sobre mujeres emprendedoras y en posiciones de poder en Marruecos es un campo aún por desarrollar. Por ello, aunque su clasificación solo remite a mujeres emprendedoras, nos proporciona un punto de partida para una temática que no es central, pero tampoco indiferente, en nuestros objetivos de investigación.

Por lo cual, la tipología que proponen Constantinidis et al. (2019) sobre las mujeres emprendedoras en Marruecos, a partir de 60 entrevistas en profundidad, y con perspectiva de interseccionalidad nos es esencial. La clasificación remite a tres perfiles de mujeres emprendedoras. La primera es *mujeres pertenecientes a la élite*, siendo una categoría importante en nuestra investigación, pues normalmente se localizan en las grandes ciudades económicas, Casablanca, Rabat y Tánger, ya que es donde existen el contexto y las oportunidades para desarrollar sus proyectos empresariales. Estas mujeres se encuentran en entornos pertenecientes a estratos sociales altos, en los cuales coexiste una percepción familiar que interpreta la actividad empresarial de la mujer como secundaria, con posiciones ocupadas por estas mujeres con relativa autonomía, por lo que la actividad

empresarial, en ocasiones, podría sobrevivir a una separación o/y divorcio como consecuencia de que estas mujeres están insertas en amplias redes sociales y poseen relativa autonomía económica.

La segunda categoría, Constantinidis et al. (2019) la denomina *mujeres hechas a sí mismas*. Más esparcidas geográficamente, estas mujeres tienen mayor grado de sumisión a los hombres, generalmente maridos. Esto tiene dos consecuencias directas. La primera, estas mujeres están supeditadas a los hombres en la toma de decisiones de los proyectos empresariales que desarrollan. Y la segunda característica es que ante una separación o divorcio la supervivencia de la actividad es más frágil. Sin embargo, en contraposición a las posiciones que ocupan las obreras en la industria de exportación, tal y como describían Naïr & El-Khamlichi (2016), poseen mayor empoderamiento y autonomía.

La última categoría que constatan Constantinidis et al. (Ibidem) es aquella en la que las mujeres poseen posiciones más precarias y es denominada *mujeres cooperadoras*. Estas se sitúan mayoritariamente en zonas rurales, por lo que a diferencia de quienes se ubican en las grandes capitales están insertadas en un contexto más patriarcal. En gran medida estos proyectos son familiares y suponen una desventaja educativa para sus hijas, pues son empleadas en el proyecto, incluso en edades donde deberían estar escolarizadas en niveles educativos obligatorios.

2. La educación en Marruecos

Analizar la educación es investigar el desarrollo humano. Si bien, el concepto *desarrollo* durante la década de los 60 y los 70 se entendía únicamente en la dimensión económica, siendo el PIB el indicador principal, este significante ha evolucionado hacia diferentes campos, como describen Martínez-Rodríguez & Amador Muñoz (2010):

“En este recorrido observamos que dicho término no se puede entender exclusivamente como sinónimo de crecimiento económico, sino que más bien se trata de un término interdisciplinar en el que se interrelacionan los aspectos educativos, sociales, políticos, culturales, etc., además de los económicos.”
(p.84)

Este posicionamiento y evolución en el significado que adquiere el concepto *desarrollo* pone de manifiesto que aquellas posiciones que dan una supremacía a la cuestión económica están limitadas por su propia visión, en tanto y cuánto entienden esta supremacía no como algo propio de un determinado contexto, sino como una regla de carácter positivista para la interpretación de todo el mundo social. Por esta razón, más allá de sus aportaciones nada desdeñables, desde las teorías del capital humano hasta las teorías de la correspondencia construyen sus propios límites. Ya que para las primeras el único fruto de la educación es darle valor a la mano de obra y para las segundas el por qué y el para qué de los fenómenos sociales empieza y acaba en el plano económico.

Nuestra posición sobre la gran capacidad explicativa del capital económico no se basa en su supremacía explicativa sino en el contexto del objeto de estudio. Como hemos sostenido México es un país similar a Marruecos, con un proceso de industrialización similar. Incluso, el país alauita está más rezagado en el proceso de relocalización porque su incorporación a la economía global trascurre con dos décadas de retraso respecto a este país norteamericano. Así, Bradresch Parada (2001) observa cómo en México existe una fuerte relación entre pobreza y bajo rendimiento académico, por lo que quienes provienen de familias con poco capital económico son quienes no asisten a la escuela, más suspenden y menor adaptabilidad por parte de sus docentes tienen (Ibidem). Pues, tal y

como sostenía Bourdieu (2017), el capital cultural emerge cuando las oportunidades formales se igualan.

La importancia de haber establecido un marco teórico interdisciplinar, en la medida de lo posible, es que acercarse al estudio de la educación en los países en desarrollo requiere dicha interdisciplinaridad (Martínez Usarralde, 2011), pues no se puede analizar la educación marroquí partiendo del contexto occidental, pues entender las grandes diferencias que existen en los distintos lugares del globo requiere un acercamiento complejo, además, esta realidad ya ha sido abarcada desde posiciones multidisciplinares (Benarrosh, 2019)

En este sentido, la inteligencia posee muy bajo efecto en el rendimiento educativo (Bowles & Nelson, 1974; Carneiro & Heckman, 2004). Para el rendimiento general del estudiantado marroquí sucede igual. Es tal el impacto del contexto que los test de inteligencia realizados al estudiantado de España no son comparables a los de sus iguales marroquíes (Fasfous et al., 2013). Sería más acorde a la bibliografía plantearse que el contexto general y educacional influyen en mayor medida en la inteligencia, o la forma de medir esta, que viceversa.

Por consiguiente, en las próximas páginas nos acercaremos a la educación marroquí. Primero a su sistema educativo, con especial atención a sus etapas. Y segundo, a las principales cifras en educación.

2.1. El sistema educativo marroquí.

En primer lugar, procedemos a hacer un breve resumen de las diferentes etapas por las que ha pasado el sistema educativo marroquí. Para ello seguiremos la clasificación desarrollada por Jiménez Delgado (2012, p. 115-128).

La primera etapa es la precolonial, que comprende desde el inicio del siglo XX hasta 1912. Esta se caracteriza por un sistema educativo que perseguía en mayor medida extender e inculcar el árabe y el islam en el rito malakí que formar mano de obra. Con pedagogía memorística y autoritaria, la principal herencia que queda es la existencia de *Kuttab* o escuelas coránicas, si bien, ahora solo son significativas en preescolar. El sistema educativo era en árabe y los centros educativos eran mezquitas, incluso la única universidad por entonces, en Fez, también lo era. Si bien el estudio del Corán perdía peso progresivamente en la educación secundaria y terciaria.

La segunda etapa era la del sistema colonial, por ende, permaneció de 1912 a 1956, a excepción de los territorios que continuaron colonizados. En ambos protectorados las cuestiones troncales fueron: la referencia del caso francés en Argelia, la pluralidad de modelos¹³⁰ y la subordinación de la educación al poder político. Esta tercera persiste hasta nuestros días, pues hasta entonces la educación era independiente a la política.

En el <<protectorado>> francés se implantó una pedagogía contemporánea, en la que convivieron cuatro subsistemas (Jiménez Delgado, 2012, pp.120-123): El primero el europeo, destinado a la población colona. Como consecuencia de que la comunidad judía utilizaba este subsistema, en algunos centros se ofertaba hebreo y judaísmo algunas horas. El segundo, el franco-musulmán. Este estaba dividido a su vez en varios modelos. Caracterizado por compaginar la formación en árabe y francés. Las escuelas que más carga lectiva tenían en árabe eran para las clases populares y aquellas que mayor atención le dedicaban a la formación en francés y asignaturas científico-tecnológicas eran para clases sociales altas. Este submodelo era el utilizado por la población autóctona. El tercero era un sistema libre. Fue el más utilizado por la élite, de carácter nacionalista,

¹³⁰ Las clasificaciones que describimos a continuación no responden en alguna ocasión a los nombres legales de estos subsistemas, pues diferentes reformas educativas conllevaban cambios de nombres.

compaginaba el árabe como lengua vehicular con formación científico-tecnológica. El cuarto era el tradicional, este también implementado en el <<protectorado>> español.

El sistema educativo en el <<protectorado>> español era similar al francés, y perseguía la hispanización de la colonia con una apariencia de respeto por las tradiciones de la población autóctona (González González, 2012). En la que encontramos tres subtipos (Ibidem). El primero, la escuela colonial, diseñada para los colonos y en la que también participaban las clases medias de la población autóctona. Al igual que en el modelo francés, en 1935 las escuelas hispano-israelitas fueron comprendidas dentro de este subtipo. La lengua vehicular era el castellano. El segundo modelo era el nacionalista, aceptado por España como consecuencia de movilizaciones sociales. Aunque reguladas por el Estado Español, eran financiadas por las familias de los estudiantes y donaciones privadas, pero a partir de 1937 la Alta Comisionaría de España¹³¹ también otorgó financiación en forma de subvenciones. Su lengua vehicular era el árabe, aunque para continuar la secundaria era necesario hacerlo en el modelo español u otro¹³². El tercer modelo era el tradicional, directamente heredado de la etapa anterior, por lo que tenía lugar en mezquitas y sinagogas.

En este punto, cabe recordar, que nuestra población objeto de estudio se sitúa mayoritariamente en territorio que perteneció al <<protectorado>> español, sin embargo, los movimientos migratorios, acelerados por la relocalización industrial, han atraído a personas con origen en territorios del antiguo <<protectorado>> francés. Aun así, cabe esperar, que la mayor parte de nuestra población objeto de estudio no tuviese a sus generaciones anteriores escolarizadas.

La tercera etapa fue de 1956 a 1963, con la instauración de un sistema educativo nacional. En este convivieron sistemas educativos coloniales, pues parte de estos centros no los cerraron Francia y España -de facto aún sobreviven algunos- con el nuevo sistema educativo marroquí. El cual fue una reacción ante lo acaecido en la etapa anterior. Así el sistema educativo marroquí no solo tenía como lengua vehicular el árabe, además era fuertemente nacionalista y en materia religiosa salafista.

¹³¹ La Alta Comisaría de España era el máximo organismo del Estado europeo en el <<protectorado>> español.

¹³² Los nacionalistas más adinerados o que contaban con alguna subvención enviaban a su descendencia a continuar estudiando a Egipto y Palestina, continuando así la educación en árabe.

Este periodo estuvo fuertemente marcado por el primer plan de desarrollo (1960-1964). El cual pretendía universalizar la educación con un aumento significativo del presupuesto, incluso se realizaron planes de alfabetización para la población adulta. A pesar del aumento, pues el nivel de escolarización se llegó a multiplicar por 14 el estudiantado de secundaria, más del 50% de la población con edad escolar no asistió a la escuela (Jiménez Delgado, 2012, p. 153). El aumento del presupuesto fue menor que el de escolarización, lo que trajo aparejado un problema que aún pervive: la falta de medios materiales.

En consecuencia, en esta época hubo avances en Marruecos, pero poseía peor nivel educativo que los países de su entorno. Indicativo de esto es que en 1982 la tasa de alfabetización apenas alcanzaba el 30,2% de la población mayor de 15 años en Marruecos¹³³, mientras ese mismo año en los países de Oriente Medio y Norte de África alcanzaba el 48,8%, seis años antes, en 1976, era del 38,2% en Egipto y en 1984 alcanzaba el 60,2% en Libia y el 48,2% en Túnez¹³⁴.

Jiménez Delgado (2012) denomina a la cuarta etapa <<Cuestionamiento recurrente del sistema educativo>> porque la inestabilidad y los cambios son continuos. Entre 1964 y 1985 se compaginaron épocas de aumento de presupuesto y la búsqueda de la educación universal en primaria con otras de disminución de los fondos y la aceptación de la imposibilidad de la universalización de la educación básica. Tres factores son los que influyen en esta variabilidad: a) las protestas sociales y las reacciones, cuanto menos, autoritarias de Hassan II; b) las crisis económicas que sufre Marruecos y que le conducirían a la aceptación del Plan de Ajuste Estructural; c) la lucha entre la tradición islámica y los intentos de modernización.

Los tres elementos que aún perviven en el sistema educativo de esta etapa son la cuestión de las escuelas coránicas como educación preescolar, la cooperación internacional (que no colonial) en el sistema educativo marroquí y la implantación de la escuela obligatoria. Respecto al primero, en 1968 se reestableció el papel central de la religión, las escuelas coránicas preescolares se establecieron entonces como hoy se las conoce. En lo que a la cooperación internacional se refiere, diferentes Estados y

¹³³ Este indicador es más propicio para analizar el proceso de varias generaciones, por ello nos hemos situado en 1982, ya que no hay datos fiables de índices de escolaridad entre 1956 y 1963.

¹³⁴ Calculado a partir de: Banco Mundial, *Tasa de alfabetización*, disponible en <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS> [consulta: 30/3/2020]

organizaciones, como la UNESCO, establecieron programas educativos, cuestión que aún persiste. Y respecto a la implantación de la escuela obligatoria, desde entonces es un imperativo legal, aunque en aquellos momentos suponía más una declaración de intenciones que una realidad.

En esta época, la inestabilidad en la inversión educativa lastraría a Marruecos, llegando sus consecuencias hasta hoy. El absentismo escolar en primaria era del 38,5% para 1983, año en el que hay disponibles datos de todos los países del Magreb menos Egipto, situándose por encima de los países de su entorno (Argelia, 20,7%; Túnez; 11,3%; Libia 1,9%; Mundo, 20,8%; Oriente Medio y Norte de África, 24,2%)¹³⁵.

La quinta etapa comienza en 1985, año en el que se transforma el sistema educativo marroquí. Esta época viene marcada con la entrada en vigor del Programa de Ajuste Estructural de 1983, lo que conllevó que Marruecos asumiera dos compromisos difíciles de compatibilizar: universalizar la educación básica y disminuir el presupuesto en educación (Jiménez Delgado, 2012, p. 126).

Dos son las principales herencias de esta etapa. La primera es la estructura del currículo educativo. Compuesta por dos cursos de preescolar, seis cursos de educación primaria, tres de un primer ciclo de secundaria y tres más en un segundo ciclo de secundaria. En la actualidad, el primer ciclo de secundaria pertenece a la educación obligatoria y el segundo a la postobligatoria. Respecto a la segunda herencia, la educación marroquí permaneció lastrada durante los dos primeros lustros. Así Marruecos pasó de un 37,3% de absentismo escolar en primaria en 1985 a un 39,1% en 1994, acumulando de 1987 a 1993, ambas inclusive, tasas superiores al 40%. Muy por encima, y el único con evolución negativa, de los países de su entorno (Argelia, 19,3% en 1985, 11,8% en 1994; Túnez, 7,6%, 4%; Egipto, s.d., 12,6; Oriente Medio y Norte de África 22,3%, 17,1%; Mundo, 20%, 17,4%). A partir de 1994, al igual que sucede con el despegue económico, empezó a haber mejoras.

En este punto, Jiménez Delgado (2012, p. 115-128) sitúa la siguiente etapa en el año 2000, con la entrada en vigor de la Carta Nacional de Educación y Formación

¹³⁵ Calculado a partir de datos de: Banco Mundial, *Niños que no asisten a la escuela* (% de niños y niñas en edad de asistir a la escuela primaria), disponible en <https://databank.bancomundial.org/reports.aspx?source=world-development-indicators> [consulta: 30/3/2020]

(CNEF), siendo totalmente cierto que supone una importante reforma al sistema educativo, sin embargo, los indicadores educativos empezaron a sufrir mejoras en 1994. Por ello, a continuación, describiremos las principales características del sistema educativo generado a partir de la CNEF (Commission Spéciale Education Formation, 1999).

El sistema educativo marroquí no tiene regulada la educación para los tres primeros cursos, lo que no implica que no haya centros destinados a esta población. Con cuatro años¹³⁶ se inicia la educación preescolar, con dos cursos de duración.

En ese momento, con 6 años se inicia la Educación Básica. La cual comprende dos ciclos: Educación Primaria y Enseñanza Secundaria Colegial, ambas obligatorias. La primera se divide en dos ciclos de tres cursos. La Enseñanza Secundaria Colegial es de tres cursos, y estos son denominados 7º, 8º y 9º de Educación Básica.

La secundaria postobligatoria se compone de tres cursos. Siendo el primero común a sus dos ramas. Una rama es el BEG, comúnmente utilizado para acceder a la Universidad, y la segunda es el BETP, normalmente para quien desea acceder al mercado laboral o a formación profesional. Aunque legalmente no está establecido de esta forma, así acaba prevaleciendo debido a la selección de plazas por medio de concursos.

La educación terciaria posee tres etapas. La primera, popularmente conocida como <<licenciatura>> posee tres cursos. Como cabe esperar, hay un amplio abanico de títulos que se agrupan en dos tipos: Diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental (DEUF) y Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional (DEUP). El DEUF, más enfocado a continuar con la realización de un Máster, y el DEUP que incluye títulos capacitantes como magisterio, estando más enfocado a la incorporación laboral. Los dos ciclos posteriores son el Máster, dos cursos, y el Doctorado.

¹³⁶ Como indican los comentarios a pie de las tablas 4.5., 4.6., y 4.7. todas las edades son a 31 de diciembre del curso escolar, pues dependiendo del día del nacimiento pueden iniciarse el curso con un año menos o finalizarlo con un año más, siempre en idoneidad de curso.

Tabla 4.5. Etapas del Sistema Educativo Marroquí, excluida Formación Profesional.

Edad*	Etapa	Titulación	Código ISCED 2011
0-3	Preescolar Temprana	No regulado por el Estado	0
4-5	Preescolar	Sin titulación	0
6-11	Enseñanza Primaria	Certificado de Estudios Primarios (CEP)	1
12-14	Enseñanza Secundaria	Título de Enseñanza Colegial (BEC)	2
15-17	Enseñanza Secundaria Postobligatoria	Bachillerato de Enseñanza General (BEG) / Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional (BETP)	3
18-20	Primer ciclo Enseñanza Universitaria	Diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental (DEUF) / Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional (DEUP)	6
21-22	Segundo ciclo Enseñanza Universitaria	Máster	7
23-26	Tercer ciclo Enseñanza Universitaria	Doctorado	8

Fuente: Elaboración propia a partir de la Charte Nationale d'Education et de Formation¹³⁷ e Instituto de Estadística de la UNESCO (2015). (*) Edad a 31 de diciembre del curso para alumnado con idoneidad de curso.

Además, también existe un itinerario de estudios coránicos, denominado Enseñanza Original. Este se realiza en Mezquitas con fondos y regulación pública, y posee segregación por sexos (véase Tabla 4.6.) Sin embargo, este itinerario está en desuso, a excepción de cuatro a cinco años que posee más usuarios y usuarias, en concreto, un 60,4% de quienes estaban matriculados en el curso 2017/18¹³⁸.

¹³⁷ Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique (2019). *Charte Nationale d'Education et de Formation*, disponible en <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx> [consulta: 22/03/2019]

¹³⁸ Calculado con datos de Ministère de l'Economie, des Finances et de la Réforme de l'Administration (2020). *Statistiques économiques et financières*, disponible en

Tabla 4.6. Etapas de la Enseñanza Original del Sistema Educativo Marroquí

Edad*	Etapa	Etapa	Código ISCED 2011
0-3	Preescolar Temprana	No regulado por el Estado	0
4-7	Preescolar	Sin titulación	0
8-11	Enseñanza Primaria	Primer ciclo Enseñanza Fundamental Original	1
12-14	Enseñanza Secundaria	Segundo ciclo Enseñanza Fundamental Original	2
15-17	Enseñanza Secundaria Postobligatoria	Enseñanza Secundaria Original	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la Charte Nationale d'Education et de Formation¹³⁹ e Instituto de Estadística de la UNESCO (2015). (*) Edad a 31 de diciembre del curso para alumnado con idoneidad de curso.

Por último, en la tabla 4.6. aparecen los distintos niveles de Formación profesional. Al Certificado de Formación Profesional (CEF) se puede acceder sin haber finalizado la educación obligatoria, únicamente con el Certificado de Estudios Primarios. Con la educación obligatoria sí finalizada se puede acceder a Certificación de Cualificación Profesional, y con secundaria postobligatoria al DT y el DET. La diferencia entre ellos es que en el segundo te exigen la misma reválida que para acceder a los

<https://www.finances.gov.ma/fr/Pages/statistiques-economiques-financieres.aspx> [consulta: 23/9/2020]

¹³⁹ Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique (2019). *Charte Nationale d'Education et de Formation*, disponible en <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx> [consulta: 22/03/2019]

estudios terciarios. Por último, el DEUP son estudios universitarios, pero no permiten el acceso al Máster.

Tabla 4.5. Etapas de la Formación Profesional Marroquí, incluye DEUP*

Cursos	Acceso	Titulación	Código ISCED 2011
1	Primer o segundo curso de BEC	Certificado de Formación Profesional (CEF)	2
2	BEC	Certificación de Cualificación Profesional (CQP)	3
2	Secundaria postobligatoria (sin revalida) / CQP	Diploma de Técnico (DT)	4
2	Secundaria postobligatoria (con revalida)	Diploma de Especialista Técnico (DET)	4
2	Secundaria postobligatoria (con revalida) / DET	Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional (DEUP)	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la Charte Nationale d'Education et de Formation¹⁴⁰ e Instituto de Estadística de la UNESCO (2015). (*) Se ha incluido esta etapa universitaria porque sus dos cursos son coincidentes con DEUF y DEUP.

Para finalizar, algunos comentarios sobre cuatro aspectos del sistema educativo emanado de la CENF (Commission Spéciale Education Formation, 1999). El primero es que, salvo en la Enseñanza Original, consagra la educación no segregada por sexos.

¹⁴⁰ Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique (2019). *Charte Nationale d'Education et de Formation*, disponible en <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx> [consulta: 22/03/2019]

En este punto quisiéramos revisar las últimas investigaciones. Con las aportaciones de Willis (1988) y Maccoby, en solitario (1998) y junto con Jacklin (1974), se comprendió que los niños, al ser socializados en espacios más abiertos y al ser incentivados en menor grado hacía actitudes dóciles que las niñas, estaban menos habituados a las condiciones en las que se desarrolla la actividad del estudio y las actividades propias de la escuela. Demostrando que eran elementos culturales y sociales, y no la inteligencia, los que explican un mayor rendimiento de las niñas en comparación con los niños.

A este respecto, una de sus aportaciones fue centrarse en cómo las diferencias de género se reproducían entre los grupos de pares. Esta cuestión ha llevado a diferentes estudios. Para el caso estadounidense, Martin & Fabes (2001), con niños y niñas con un promedio menor de cinco años, explican como cuanto más tiempo pasan conjuntamente ambos géneros mayor es la asimilación y desarrollo de hábitos de género, resultando paradigmático que el curso escolar acentuaba los roles de género. La cuestión de que la segregación en aulas diferenciadas por sexo genera menos reproducción de los roles de género ha sido corroborada (Martin et al., 2013; Fabes, Martin & Hanish, 2004), hasta el punto de que se ha propuesto la segregación por aulas como una política pública para combatir las desigualdades de género (Salomone, 2013).

Sin embargo, estos resultados han sido matizados por estudios de mayor profundidad. Por ejemplo, Lee, Marks & Byrd (1994) encontraron que, si las aulas eran solamente de chicas, sí disminuían los roles de género en comparación con las clases mixtas, por el contrario, las aulas compuestas únicamente por chicos sí agudizaban la diferenciación por roles respecto a las mixtas. Más allá van Halpern et al. (2011), ya que ponen en cuestión los beneficios de la segregación por dos razones: (a) los resultados de los principales estudios son muy limitados cuando no falaces, centrándose en aspectos muy concretos como la elección de carrera, y nunca consiguiendo sostener una mejora del rendimiento educativo; (b) la segregación del alumnado en aulas diferentes por sexo aumenta el sexismo institucional, por lo que a la postre se acentúan las diferencias de género en el conjunto de la sociedad.

En este punto, el debate respecto al tema de la segregación pone de manifiesto que en la escuela podemos encontramos comportamientos y actitudes que refuercen los roles de género.

El segundo aspecto del sistema educativo marroquí es su gratuidad en todas sus etapas. Aunque, en 2018 se ha implementado un sistema de tasas en los estudios terciarios para quienes poseen más recursos (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2019). Sin embargo, la educación preescolar no es gratuita.

Esta cuestión es muy importante porque la inequidad en la edad de inicio de la escolarización supone una fuerte desigualdad en el rendimiento educativo. De hecho, la temprana escolarización de toda la población reduce la desigualdad de oportunidades educativas, como demuestra la evidencia internacional (Cunha et al., 2006; González-Betancor & López-Puig, 2015; Skibbe et al., 2013; Mwaura, Sylva, & Malmberg, 2008; Rao, Sun, Zhou & Zhang, 2012).

Respecto a las ayudas y becas al estudio en Marruecos existe una variedad muy amplia, donde operan una diversidad de instituciones internacionales, del tercer sector y de instituciones gubernamentales. Estas ayudas, generalmente, están destinadas a población con muy bajo capital económico y en situaciones extremas o a alumnado que ya posee un rendimiento educativo muy alto. En cualquier caso, no existe un programa de becas o ayudas generalista como los extendidos en la mayor parte de Estados occidentales.

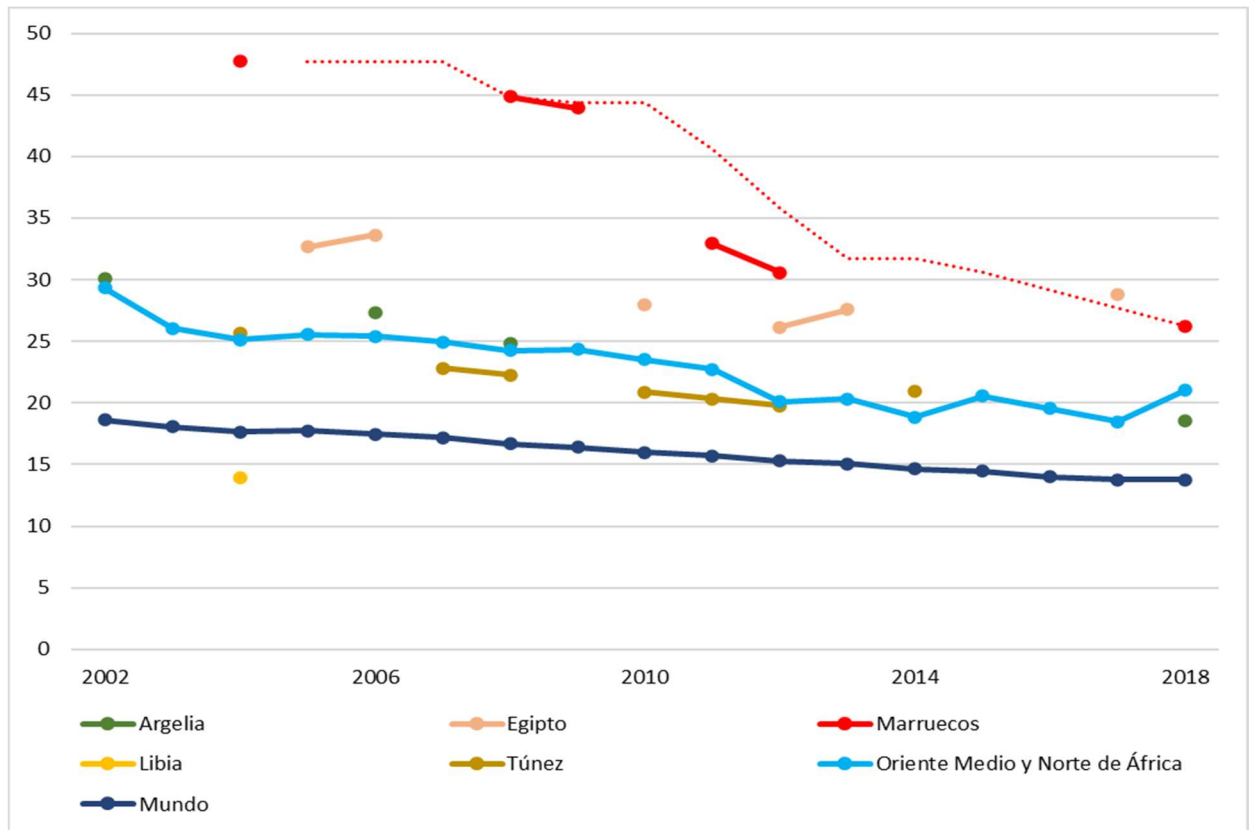
El cuarto aspecto es el lingüístico, la CNEF (Commission Spéciale Education Formation, 1999) da un mayor peso a las lenguas extranjeras y al amazigh. Sin embargo, esta se suscribe como formación complementaria o como un itinerario profesional -en el caso de estudiar filología o similares- porque la lengua vehicular sigue siendo el árabe.

2.2. Principales cifras de la educación de Marruecos y Tánger-Tetuán.

En este apartado nos aproximaremos a las principales cifras de la educación, el cual iniciamos con análisis descriptivos comparativos entre Marruecos y su entorno para acabar esbozando la situación en Tánger y Tetuán.

Con tal propósito vamos a comparar la tasa de analfabetismo (gráfico 4.7.) y la de absentismo escolar en primaria (4.8.) con los países del Magreb, Oriente Medio y Norte de África y el Mundo.

Gráfico 4.7. Evolución porcentual de la población analfabeta mayor de 15 años en Marruecos y su entorno.

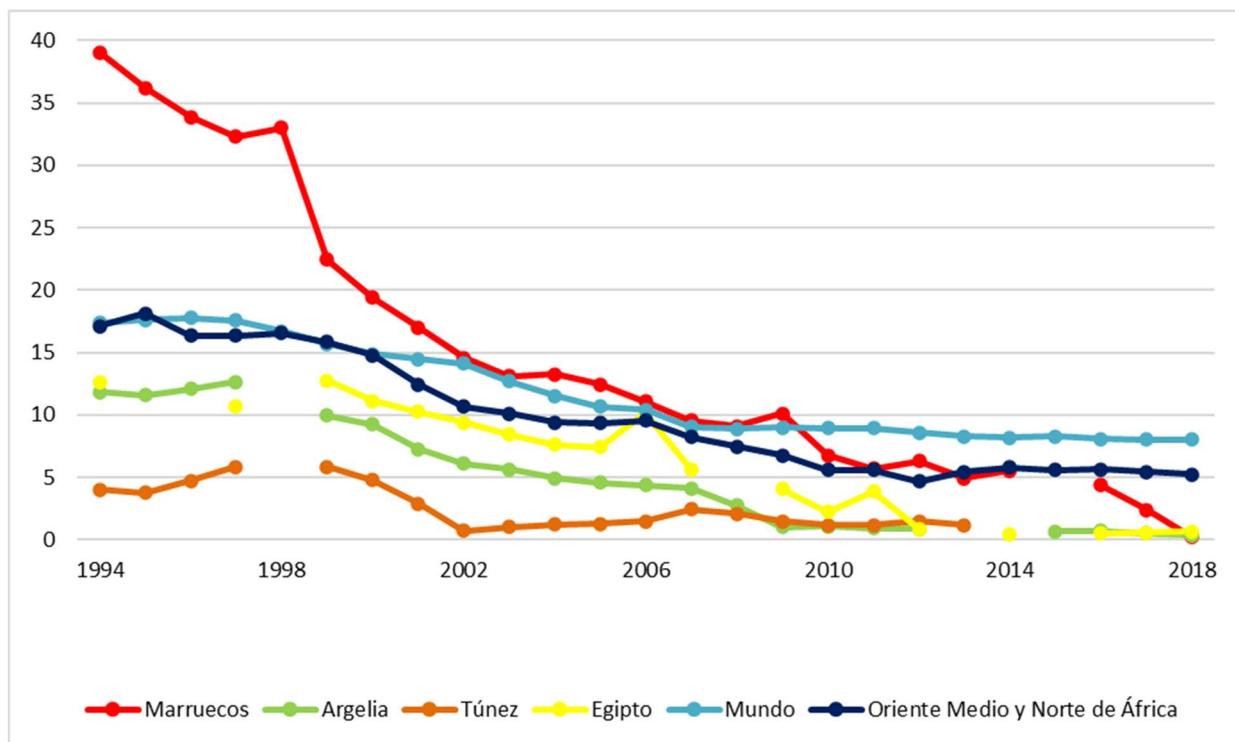


Fuente: Elaborado a partir de datos del Banco Mundial¹⁴¹. En Marruecos se ha calculado la media móvil por cada 4 años (línea intermitente)

Como se aprecia en el gráfico 4.7., Marruecos posee una cifra muy elevada de personas que no saben leer ni escribir. También se puede apreciar cómo esta es una situación heredada que progresivamente se está corrigiendo, aunque con la entrada de la década de 2010 se ha ralentizado este proceso. De tal forma, que en 2017 consiguió por primera vez que su población analfabeta fuera menor que la de otro país del Magreb, Egipto. Aun así, las cifras de Marruecos son más altas que las de Argelia y Túnez. La cifra más baja la presenta Libia en 2006, situándose por debajo del 15%, sin embargo, estimar cuál es la cifra de este país en la actualidad es complicado por la guerra que sufre desde 2011.

¹⁴¹ Banco Mundial, *tasa de alfabetización*, total adultos, disponible en https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS?end=2019&name_desc=false&start=1970&view=chart [Consulta: 20/06/2020]

Gráfico 4.8. Evolución del absentismo escolar en primaria en Marruecos y su entorno



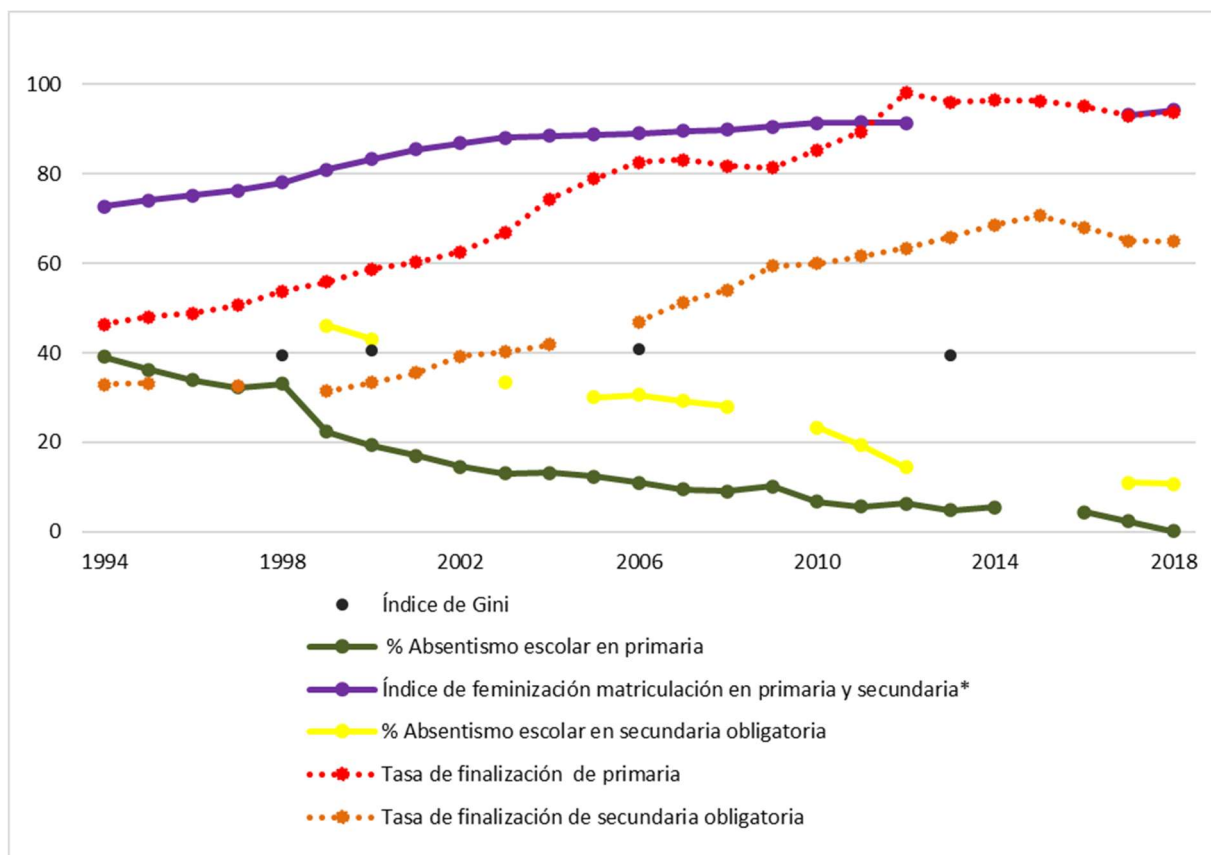
Fuente: Elaborado a partir de datos del Banco Mundial¹⁴². Se ha omitido Libia por ausencia de datos.

En el gráfico 4.8. se muestra la evolución del absentismo escolar, por consiguiente, es un indicador más preciso para un momento determinado y menos acumulativo que la tasa de analfabetismo. Los datos confirman que los problemas en la educación marroquí son heredados. Y muestran cómo mientras en el Mundo y en Oriente Medio y Norte de África la universalización de la educación primaria se ha frenado en la última década entre el 10% y el 5%, en el Magreb prácticamente se ha alcanzado la escolarización universal en primaria.

Esto demuestra el peso de la herencia en la educación, ya que como Soriano-Miras, Trinidad & Kopinak (2015) plantean, Marruecos pese a un mayor presupuesto en educación no consigue mejorar los resultados educativos comparativamente con los países de su entorno. Pues como muestran los gráficos 4.7. y 4.8., debido a los recortes entre 1963 y 1993, Marruecos parte de una peor situación.

¹⁴² Banco Mundial, *Indicadores del Desarrollo Humano*, disponible en <https://databank.bancomundial.org/reports.aspx?source=world-development-indicators#> [Consulta: 20/06/2020]

Gráfico 4.9. Principales indicadores de la educación obligatoria en Marruecos.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del banco mundial¹⁴³. (*) Se ha calculado por cada 100 chicos para ajustarlo al eje.

El gráfico 4.9. describe los principales indicadores de la educación obligatoria en Marruecos. Además, hemos añadido el índice de Gini porque, ante la ausencia de indicadores compuestos sobre la desigualdad en educación, nos parece suficiente para mostrar que la desigualdad permanece constante en Marruecos, como apunta OXFAM (2019).

Lo primero que muestra el gráfico 4.9. es cómo el absentismo escolar ha ido disminuyendo a la par que la finalización de estudios obligatorios ha ido aumentando. A este respecto dos puntualizaciones que no son banales. La primera es que en secundaria

¹⁴³ Banco Mundial, *Indicadores del Desarrollo Humano*, disponible en <https://databank.bancomundial.org/reports.aspx?source=world-development-indicators#> [Consulta: 20/06/2020]

obligatoria uno de cada 10 jóvenes no va a la escuela. La segunda es que, pese a las mejoras, solo seis de cada 10 consiguen finalizar los estudios obligatorios, además, en este indicador la evolución señala cierto estancamiento.

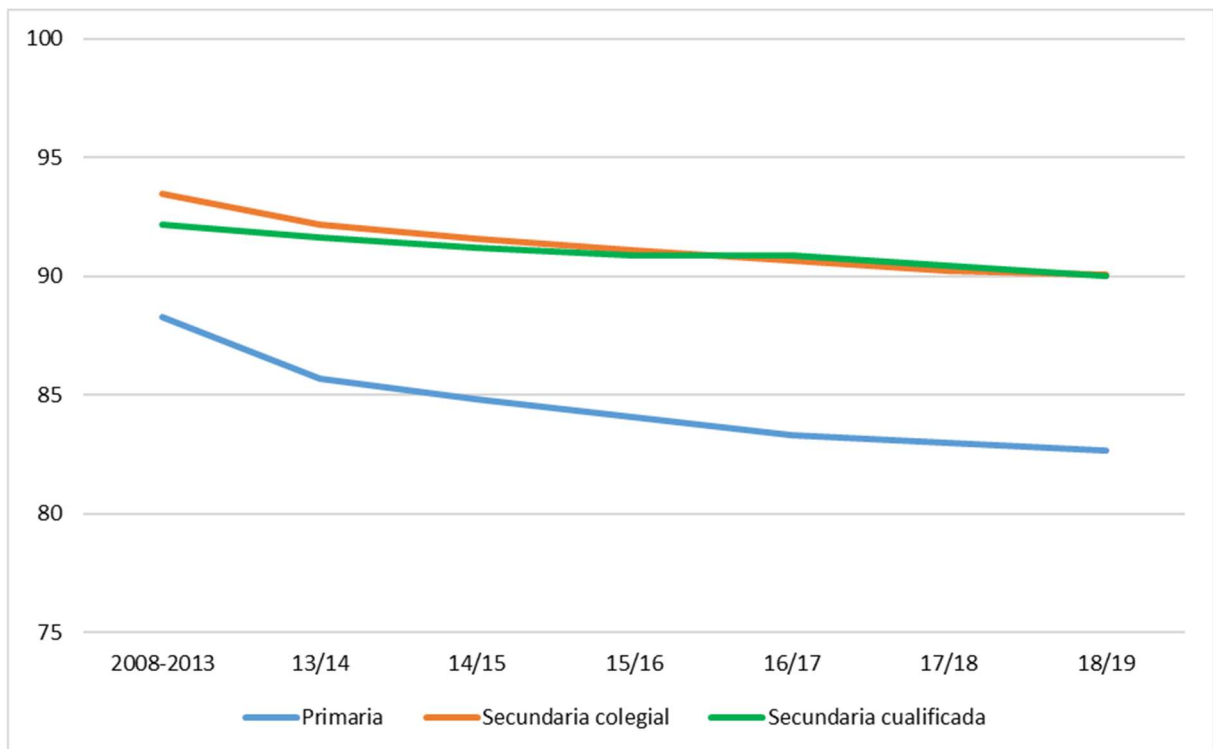
Por último, el índice de feminización en la matriculación muestra una continua igualación entre chicos y chicas, sin embargo, esta no se ha alcanzado en los estudios obligatorios, pues este índice se sitúa entre 100 y 103 en los países que no poseen problemas de absentismo escolar.

El gráfico 4.10. plasma un fenómeno importante en la educación primaria y secundaria marroquí: el aumento de matriculaciones en la educación privada. Aunque la educación pública sigue siendo la mayoritaria. También es reseñable que en la educación primaria las familias recurran en mayor proporción a los centros privados que en la secundaria.

Al respecto, no debemos interpretar que la única discriminación viene por la titularidad del centro. Por tanto, quisiéramos destacar la cuestión de la influencia del grupo de iguales, que ya ha sido tratado desde el ámbito de la intervención, teniendo resultados muy positivos. Así Larry Rosenstock creó el proyecto *High Tech High*¹⁴⁴. Este está insertado en 16 escuelas de propiedad privada, pero las matrículas son pagadas por el Estado de California (Estados Unidos), abarcando desde la educación pre-obligatoria hasta la secundaria postobligatoria. En ella aleatorizan la mitad del estudiantado proveniente de entornos de bajo capital con estudiantado proveniente de clases medias y altas. Dos son los resultados más destacados: a) las diferencias de rendimiento según origen familiar se reducen drásticamente; b) esto ocurre por la mejora de rendimiento de quienes provienen de entornos más desfavorecidos, cuestión avalada por otros estudios (Beauregard, 2015; Peters-Burton & Johnson, 2018).

¹⁴⁴ Página web del proyecto: <https://www.hightechhigh.org/> [consulta: 25/03/2020].

Gráfico 4.10. Porcentaje de matriculación en enseñanza pública del total de matriculados

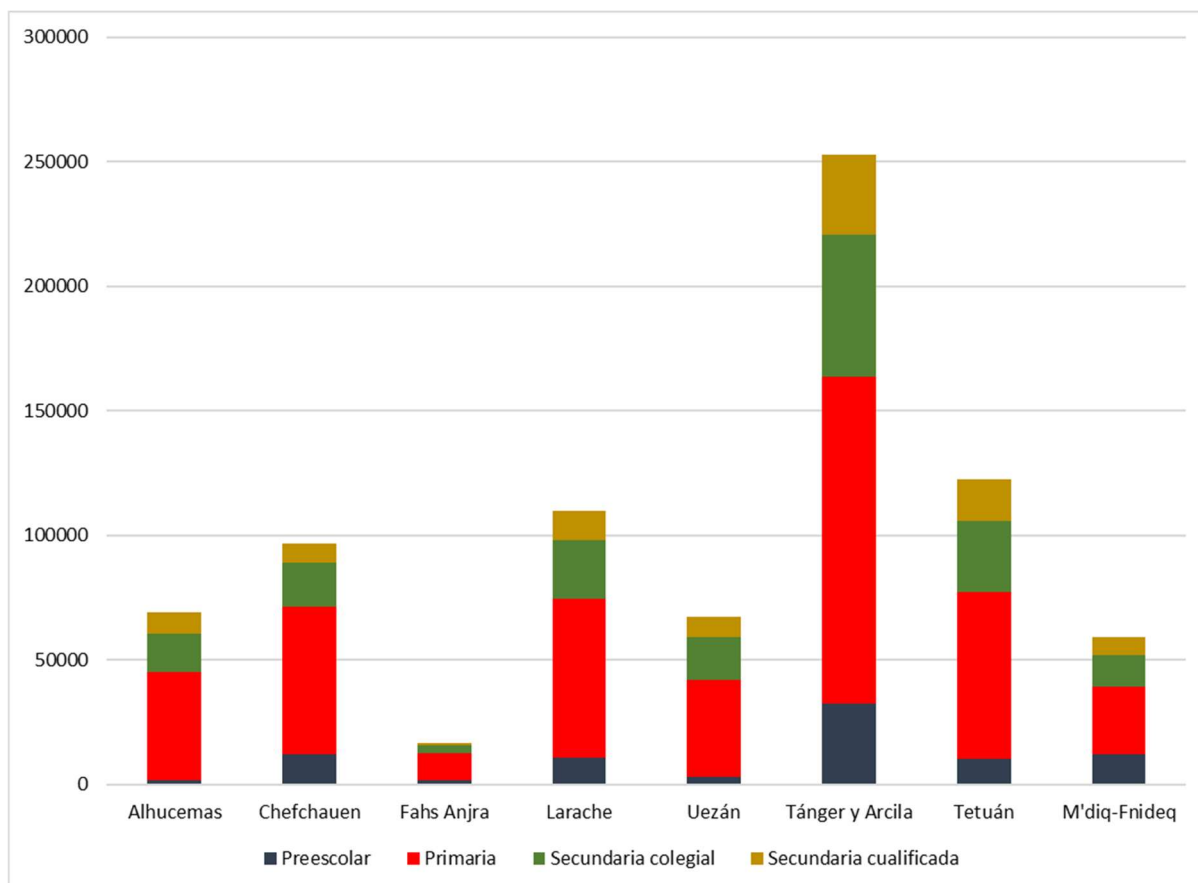


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministère de l'Economie, des Finances et de la Réforme de l'Administration¹⁴⁵ (2020)

Centrándonos en la región T-T-A, en el gráfico 4.11 se observa la cantidad de estudiantado en educación preobligatoria, obligatoria y secundaria cualificada. Las cuestiones más notables son las siguientes: a) Tánger y Arcila es aquella provincia que más estudiantado acumula, Fahs Anjra la que menos, la explicación es la distribución poblacional en el territorio; b) la segunda es que siendo tres cursos tanto la Secundaria Colegial como la Secundaria Cualificada, se aprecian cifras más altas en el ciclo obligatorio debido a la interrupción de los estudios en la educación obligatoria, en parte por la temprana incorporación al mercado laboral (Abdelkader, 2017); c) la educación primaria, debido a su mayor duración (6 cursos) y a su obligatoriedad es aquella que mayor estudiantado acumula.

¹⁴⁵ Ministère de l'Economie, des Finances et de la Réforme de l'Administration. Statistiques économiques et financières, disponible en <https://www.finances.gov.ma/fr/Pages/statistiques-economiques-financieres.aspx> [consulta: 23/9/2020]

Gráfico 4.11. Distribución estudiantado según estudios que cursan y provincia en la región T-T-A. Curso 2016/17



Fuente: calculado a partir de Haut Commissariat au Plan (2017a)

Para finalizar, la tabla 4.6. nos muestra varios indicadores de interés por provincia, en el conjunto de la región y de Marruecos para el curso 2016/17. Las principales conclusiones son:

- T-T-A posee menos proporción de estudiantado en educación privada que el conjunto de Marruecos. Sin embargo, las provincias que hemos visto anteriormente más industrializadas se sitúan por encima de la región y Marruecos. Lo cual no implica relación con los datos aportados.
- Los índices de feminidad muestran que todavía pervive una mayor escolarización en los niños que en las niñas. La región se sitúa por debajo de Marruecos, aunque esto se debe a la provincia de Alhucemas, ya que las otras poseen índices de feminidad más altos que la del conjunto del Estado.

- Muy reseñable es la baja matriculación de las niñas en la educación preobligatoria tradicional respecto a la moderna.
- También, queremos destacar que en la secundaria obligatoria hay un descenso en el índice de feminidad que se corrige parcialmente en la secundaria postobligatoria. Siendo cierto que los datos son descriptivos y no podemos concluir resultados inferenciales, tampoco hemos de obviar que la distribución encaja con dos de nuestras premisas teóricas. La primera es que las chicas sufren mayor absentismo escolar debido a la cultura patriarcal. Y en segundo lugar, que las chicas poseen mayor rendimiento educativo. Por esta razón, a priori, al principio sufren mayor abandono escolar, pero quienes de forma manifiesta pueden estudiar sobreviven y progresan en mayor grado que los chicos al paso de los cursos y etapas educativas.

Ahora bien, si quienes ostentan posiciones de dominación en la industria del norte de Marruecos tienen un capital escolar o credencial que es expedida por una institución occidental o por una institución que no se adhiere al sistema educativo marroquí, incluidos los centros de formación de propiedad privada que expide títulos no incluidos en el catálogo marroquí, ¿cómo actuarán a la hora de valorar a los aspirantes a ocupar un puesto en la fábrica? y ¿qué pretenderán que estudien sus propia descendencia? Pues como indica Martín Criado (2010, p. 254), intentarán tanto preservar el valor de su capital escolar o credencial como que su descendencia obtenga el mismo que ellos. Así, por ejemplo, si un técnico de cuadro medio accede a un puesto debido a que posee un título de formación que expide una multinacional, aunque no sea reconocido por el Estado, tendrá tendencia a valorar títulos similares en la contratación y a influir en que su descendencia estudie títulos similares.

Tabla 4.6. Proporción de estudiantado en educación privada e índices de feminidad en centros privados y públicos por provincia, T-T-A y Marruecos

Lugar	Educación	Total estudiantado	% Privada (ambos sexos)	Índice feminidad pública	Índice de feminidad privada	Lugar	Educación	Total estudiantado	% Privada (ambos sexos)	Índice feminidad pública	Índice de feminidad privada
Alhucemas	Preescolar tradicional	340	100 (*)	(*)	25,3	Tánger y Arcila	Preescolar tradicional	24284	100 (*)	(*)	93,9
	Preescolar moderno	1294	100 (*)	(*)	91,7		Preescolar moderno	8355	100 (*)	(*)	95,8
	Primaria	43666	3,0	95,8	93,4		Primaria	130801	23,0	97,7	93,7
	Secundaria colegial	15364	1,3	82,9	87,3		Secundaria colegial	57225	11,8	99,1	95,2
	Secundaria cualificada	8248	0(**)	86,2	(***)		Secundaria cualificada	32117	10,3	110,3	89,1
Chefchauen	Preescolar tradicional	10101	100 (*)	(*)	7,9	Tetuán	Preescolar tradicional	6227	100 (*)	(*)	97,9
	Preescolar moderno	2033	100 (*)	(*)	100,1		Preescolar moderno	4146	100 (*)	(*)	101,4
	Primaria	59072	2,7	95,3	92,0		Primaria	66969	17,9	96,3	97,2
	Secundaria colegial	17735	1,2	89,3	106,4		Secundaria colegial	28545	11,2	97,2	99,4
	Secundaria cualificada	7960	0,0(**)	104,6	(***)		Secundaria cualificada	16723	5,9	110,9	104,2
Fahs Anjra	Preescolar tradicional	1069	100 (*)	(*)	61,9	M'diq-Fnideq	Preescolar tradicional	10260	100 (*)	(*)	102,9
	Preescolar moderno	600	100 (*)	(*)	101,0		Preescolar moderno	1713	100 (*)	(*)	96,2
	Primaria	10644	1,4	94,1	98,6		Primaria	27117	15,2	96,3	94,7
	Secundaria colegial	3231	s.d.	90,7	s.d.		Secundaria colegial	12909	6,1	97,2	97,8
	Secundaria cualificada	1249	0,0(**)	100,1	(***)		Secundaria cualificada	6960	4,4	110,9	90,4
Larache	Preescolar tradicional	7660	100 (*)	(*)	s.d.	T-T-A	Preescolar tradicional	61111	100 (*)	(*)	68,7
	Preescolar moderno	2909	100 (*)	(*)	99,2		Preescolar moderno	22978	100 (*)	(*)	97,1
	Primaria	63891	7,5	95,2	95,4		Primaria	441080	12,6	95,7	94,6
	Secundaria colegial	23546	4,7	85,8	97,7		Secundaria colegial	175992	7,0	87,3	96,6
	Secundaria cualificada	11768	3,2	90,5	100,0		Secundaria cualificada	93069	5,3	97,8	93,0
Uezán	Preescolar tradicional	1170	100 (*)	(*)	83,4	Marruecos	Preescolar tradicional	459704	100 (*)	(*)	83,8
	Preescolar moderno	1928	100 (*)	(*)	99,2		Preescolar moderno	267123	100 (*)	(*)	96,4
	Primaria	38769	4,4	94,9	94,9		Primaria	4210676	16,7	94,9	95,1
	Secundaria colegial	17347	0,7	99,6	76,7		Secundaria colegial	1673740	8,9	91,0	96,2
	Secundaria cualificada	8044	0,0(**)	107,9	(***)		Secundaria cualificada	1011847	9,1	99,1	94,9

Fuente: calculado a partir de Haut Commissariat au Plan (2017a). Curso 2016/17. s.d. No existen datos registrados. (*) Por ley solo puede ser privada. (**) la fuente no distingue el "0 absoluto" de casos residuales. (***) No calculable

Conclusiones

En la primera parte de este capítulo hemos contextualizado a las familias de la relocalización industrial del norte de Marruecos. El nexos que poseen todas estas familias es la actividad laboral. Esta se caracteriza por dos contradicciones: la primera es una legislación laxa que permite mostrar al país alauita como moderno pero que, a su vez, posibilita que la aplicación e interpretación de esta permita unos derechos laborales laxos para atraer una industria mayoritariamente fordista y con un valor añadido bajo; la segunda es que, en la praxis, la sociedad marroquí posee un fenómeno importante de incumplimiento de la legislación vigente, lo cual se aprecia en el tamaño de la economía sumergida, la aplicación del Nuevo Código de la Familia y el derecho laboral. Todo esto en un entorno donde el ejercicio del poder a través de la reproducción social es un Proceso Social Básico, lo que configura una estructura con claras posiciones de dominación. Además, los factores reproductivos, como la lengua y el género, están respaldados por la bibliografía existente.

En resumen, la industria exportadora del norte de Marruecos genera mayoritariamente empleos feminizados con poca cualificación y poco respeto por los derechos laborales, lo cual no implica que todos los puestos laborales sean homogéneos.

En la segunda parte del capítulo hemos contextualizado el sistema educativo marroquí. Este posee importantes deficiencias históricas que, sobre todo, desde mediados de los noventa viene corrigiendo, aunque todavía persisten ciertos problemas. El primero es la alta proporción de personas mayores de quince años que no saben leer y escribir. El segundo es que, pese al aumento de la escolarización en primaria, hay un alto absentismo escolar en la educación secundaria obligatoria. El tercero son las diferencias de género, pues las chicas sufren mayor absentismo escolar pese a tener mayor supervivencia en el sistema escolar. Y el cuarto es la cuestión lingüística, en Marruecos la lengua vehicular es el árabe clásico y la lengua mayoritaria es el árabe marroquí o dariya, pero una parte importante de su población no la usa como primera lengua, siendo en algunas provincias el amazigh la más usada, como en Alhucemas.

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

BLOQUE METODOLÓGICO

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicarte todas las desigualdades -particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos.
(Bourdieu & Passeron, 2010, p. 103)

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Capítulo V. Metodología

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

1. Objetivos e hipótesis

Objetivos:

Objetivo General:

- Conocer las trayectorias educativas de las hijas y los hijos de las familias empleadas en la localización industrial del norte de Marruecos.

El Director de la presente investigación ha sido beneficiario, como investigador principal, de dos proyectos de I+D del plan nacional de investigación científica del Ministerio de Economía y Competitividad: el primero en la convocatoria de 2010, “Relocalización industrial e inmigración: el papel de la industria exportadora en los países de origen (Marruecos y México)” (SCO2010-16112); y el segundo en la convocatoria de 2013, “Reconstruir el campo de las regiones no fronterizas en la relocalización industrial y la migración. Los casos de Marruecos y México” (CSO2013-40646-P). En estos proyectos ningún investigador o investigadora se ocupaba de la educación de los hijos y las hijas de la población empleada en la relocalización industrial, mientras, el doctorando poseía un particular interés en los procesos de desigualdad de oportunidades educativas, pues ya su trabajo de posgrado versaba sobre esta temática en el contexto andaluz, por lo que ambas sinergias conducían a esta pregunta de investigación.

Objetivos específicos:

- Testar la desigualdad de oportunidades educativas en la escuela marroquí según el origen familiar.

Este objetivo tiene tres razones: la primera es que las familias empleadas en la localización industrial provienen de diferentes partes del reino alauita; además, el proceso reproductivo de nuestra población objeto de estudio está insertado en la sociedad marroquí; y, en tercer lugar, los informes internacionales poseen índices de carácter socioeconómico, pero no diferencian entre el peso de las distintas variables familiares. Por lo que estas tres razones lo configuran como un objetivo contextual.

-Descubrir las particularidades marroquíes en la desigualdad de oportunidades educativas en nuestra población objeto de estudio.

En el Marco Teórico hemos sostenido que los procesos de reproducción en la escuela no son homogéneos en todas las sociedades y en la Contextualización hemos señalado una serie de particularidades en la población marroquí, como la cuestión lingüística, tasas de alfabetización bajas, grandes desigualdades sociales, peso importante de la economía sumergida, diferentes tipos de familia, etc. Estas características conllevan un proceso reproductivo propio, por lo que hemos de descubrir estas particularidades y cómo operan.

-Descubrir las consecuencias del empleo en la industria exportadora en la educación de la descendencia de las familias empleadas.

La industria exportadora tiene unas consecuencias directas en la educación de la descendencia de estas familias. En primer lugar, porque atrae una serie de perfiles según la ocupación, y, en segundo lugar, porque las condiciones laborales generan una serie de condicionamientos que repercute en la educación de la descendencia de los empleados y las empleadas.

-Conocer el papel de los capitales cultural, económico, social y simbólico en el proceso reproductivo de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la relocalización industrial del norte de Marruecos.

Estos cuatro capitales operan en los procesos de reproducción, por lo que queremos comprender cómo lo hacen en la población objeto de estudio. En este punto hay tres cuestiones que son relevantes: a) cómo operan en el rendimiento educativo; b) cómo operan entre ellos mismos; c) y si lo hacen de forma visible, invisible u oculta.

-Describir y comprender la tipología de trayectorias educativas posibles en la población objeto de estudio.

Los procesos reproductivos en la educación no son determinantes, son el resultado de fuerzas de canalización. Por ello hemos de conocer qué trayectorias canalizadas existen y cuáles son aquellas que escapan a estas fuerzas.

Hipótesis

Hipótesis General:

- En la educación de las hijas y los hijos de las familias empleadas en la relocalización industrial del norte de Marruecos opera un proceso de reproducción que genera desigualdad de oportunidades educativas.

La realidad social en el que se encuentran insertadas las familias con el padre o/y la madre con un empleo en la industria del norte de Marruecos se ha construido bajo un paradigma de crecimiento económico donde se acumulan las desigualdades de oportunidades educativas.

Hipótesis específicas:

-El proceso de reproducción tiene lugar en el conjunto del país alauita.

Los capitales que se pueden testar cuantitativamente, el económico y el cultural, operan en el conjunto del país. Y al no estar muy desarrollado el Estado de Bienestar en Marruecos, el capital económico posee un peso significativo.

-Las particularidades de la sociedad marroquí configuran un proceso de reproducción en la escuela propio.

La estructura de las familias en la cultura marroquí, la desigualdad de género, la cuestión lingüística, la doble contradicción ante la legalidad y la profunda desigualdad contribuyen al proceso de reproducción, sin embargo, estos mismos factores producen elementos disfuncionales. En este plano destacan dos: a) respecto al rendimiento educativo, los chicos desarrollan una contracultura disfuncional a la escuela respecto a

las chicas; b) las diferencias entre el dariya y sus diferentes dialectos respecto a la lengua vehicular no contribuyen a agudizar la desigualdad de oportunidades.

-La estructura de posiciones en la industria de exportación contribuye a la canalización de las trayectorias educativas del estudiantado.

La diferenciación de perfiles que atrae esta industria según su posición, la desigualdad de condiciones laborales y la retribución económica influyen en las trayectorias educativas de la descendencia, contribuyendo al proceso de reproducción en la escuela.

-Los cuatro capitales operan de forma desigual, según su visibilidad y ocultación, e interrelacionados en el proceso reproductivo, siendo el más visible el capital económico.

Los cuatro capitales son construcciones metodológicas que tienen su utilidad para comprender el proceso de reproducción, pero también están interrelacionados y se manifiestan de forma desigual. Así el capital económico es el más visible y no posee menos impacto que el capital cultural.

- Existen cuatro tipos de trayectorias educativas según dos variables: categorías laborales de los padres y las madres y la trayectoria educativa de la descendencia.

Los cuatro tipos de trayectorias son: *éxito funcional*, cuando, respondiendo al proceso de reproducción, quienes son hijos o hijas de cargos medios y altos de la industria de exportación poseen alto rendimiento; *fracaso disfuncional*, quienes siendo hijos e hijas de estas mismas familias obtienen fracaso escolar; *éxito disfuncional*, quienes teniendo a la madre o/y el padre en puestos básicos de la industria del norte de Marruecos tienen una trayectoria de éxito educativo; *fracaso funcional*, quienes proviniendo de estas mismas familias poseen fracaso escolar.

2. Posicionamiento metodológico

En las Ciencias Sociales y en la sociología existe una multiplicidad de métodos enormes, sin embargo, “entrar en el campo de la historia de las ciencias sociales equivale a tropezar con la polémica cuantitativa/cualitativa” (Gurdián-Fernández, 2007, p.4). Esta misma autora nos ofrece un repaso de cómo se ha construido esta discusión que llega hasta nuestros días.

La teorización sobre los objetos propios de las ciencias sociales se remonta a la edad antigua, sin embargo, la discusión epistemológica -es decir, la dialéctica entre la teoría y la metateoría- o lo que es lo mismo, la controversia en el quehacer del científico social¹⁴⁶ se construye a partir del modelo positivista, incorporado por Comte y extendido por Stuart Mill (Gurdián-Fernández, 2007, p.24). Este modelo, de inspiración galileana, se caracterizaba por la búsqueda de leyes universales en el comportamiento humano.

Este modelo naturalista, basado en la búsqueda de la explicación de los fenómenos sociales, fue puesto en cuestión a finales del s. XIX en Alemania, siendo su máximo exponente Max Weber. Para este, el centro era la acción social, la cual no sucedía aislada de los demás actores y, por consiguiente, había que comprender cómo el sujeto asignaba significados a sus propios actos sociales y a los de los demás (Martínez Hernández, 2006, pp.171-174). Weber encontró dos formas en las que los sujetos asignaban significado a la acción (Ibidem, pp. 174-175): a) *real o sentido*, por el que los actores dirigían su comportamiento hacia un objetivo; b) *ideal o atribuido*, por el que los sujetos asignaban categorías a los objetos, los otros actores y a las acciones. Por todo esto, Weber puso el foco en comprender a los actores y a sus acciones, por lo que la metodología cualitativa resultaba ser la idónea. En este sentido, Weber estaba interesado en conceptos como legitimidad, pues eran los actores quienes reconocían esta (1993, pp. 81-89) o cómo una visión del mundo y su posición moral influían en el desarrollo económico (1998).

El planteamiento weberiano no tuvo el dominio que poseyó el positivismo con Stuart Mill, pues este posicionamiento epistémico tuvo continuidad en la figura de

¹⁴⁶ La definición intrínseca de *epistemología* de las ciencias sociales es de Herrera Gómez (1999, pp.6-13).

Durkheim. Para él la sociología y las ciencias sociales debían centrarse en el estudio de los hechos sociales, los cuales son externos al individuo y se dividían en dos categorías según su naturaleza: a) *materiales*, como el derecho o la burocracia; y b) *no materiales* como la cultura y las instituciones sociales (Ritzer, 2002, pp. 23-24; Martínez Hernández, 2006, pp.175-176).

Hasta este momento la división entre la búsqueda de la explicación (cuantitativa) y la comprensión (cualitativa) se muestra como una dicotomía. Y, a pesar de que supuso un importante avance para el conocimiento de las ciencias sociales, este falso dilema, que todavía ocupa un lugar central en las ciencias sociales, iba a resquebrajarse. Por lo que en el periodo entre las dos guerras mundiales aparecería esta división renovada y matizada.

En la tradición cualitativa, la figura de mayor referencia en este periodo fue Wittgenstein. Este filósofo de las matemáticas y de la lingüística se centró en la estructura del lenguaje, lo cual fue, a su vez, una reincorporación del paradigma hermenéutico al centrarse en los textos, pero un alejamiento de esta corriente, pues el significante dejaba de definir al significado para representar al sujeto (Karczmarczyk, 2011). Lo cual tuvo dos consecuencias directas: a) el sustento epistemológico para el paradigma intencional, la teoría de la acción racional y la psicología social cognitiva (Herrera Gómez, 1999, p. 83); b) un estudio del lenguaje donde este no es el objeto de la investigación, como en la tradición hermenéutica, ni el método para comprender a los actores, como en la tradición weberiana, para Wittgenstein el lenguaje contextualizaba a los individuos, pues es a ellos a quien define el lenguaje, en otras palabras, el lenguaje utilizado por una persona nos es útil para comprenderla.

La tradición cuantitativa también sufrió una crítica desde ella misma, pues Popper puso en cuestión la lógica positivista de inducción verificable, la ciencia no puede corroborar verdades, el trabajo científico (cuantificable) ha de tener como objetivo rechazar las falsedades con la lógica deductiva (Gurdián-Fernández, 2007, pp. 28-30).

El periodo posterior a la segunda guerra mundial iba a tener su máximo exponente en la escuela de Frankfurt, de la cual destacan cuatro críticas (Ibidem): a) el problema de la ciencia en general, y las ciencias sociales en particular, es que las contradicciones están en su origen y en su objeto, la propia sociedad; b) que haya un método científico no implica que haya una sola metodología científica; c) la sociedad no es solo un objeto, por lo que también ha de atender a lo subjetivo; d) las ciencias sociales tienen intereses

propios desde su origen, por lo que la ciencia social debe realizarse desde posiciones críticas.

La actual fase discurre entre diversos debates y posicionamientos, para Herrera Gómez (1999) se sitúa entre dos ejes, racionalidad-subjetivismo e individualismo-contextualidad, y para Gurdián-Fernández (2007) y Martínez Hernández (2006) todavía persiste el debate entre la comprensión de lo subjetivo y la explicación de lo objetivo.

La cuestión es desde dónde nos situamos, que más que una postura estática es una posición de partida, pues hemos atendido al interaccionismo simbólico y al modelo psicoeducativo, entre otros modelos, pero lo hemos hecho desde el constructivismo estructural, que es de donde partimos. Para ello Wacquant (2018) nos aporta cuatro principios transversales y tres advertencias para trabajar desde las posiciones bourdonianas.

El primer principio es derivado de Bachelart, el cual es la *ruptura con el sentido común*, es decir, no responder a aquello que no parte de una pregunta formulada de forma clara y a aquello que no se comprende. El segundo principio, desarrollado a partir de Weber, requiere una *triple comprensión*: comprender la reflexionalidad del sujeto, de ahí la importancia del *habitus*; en segundo lugar, comprender el mundo, por consiguiente, el espacio social y los campos que lo componen; y, por último, la reflexionalidad epistémica, es decir, comprender las categorías y métodos utilizados, por lo que hemos de ser conscientes de los límites que nuestra construcción científica posee. Este principio debe entenderse como una construcción histórica de los agentes, del mundo social y de quien escribe estas líneas. El tercer principio es la utilización del *modo topológico del razonamiento*, con orígenes en Durkheim. Esto es ser conscientes que el mundo social y el espacio social no se construyen independientemente del espacio físico, para nuestro caso, la localización industrial en el norte de Marruecos se explica por multitud de factores, entre los cuales está su proximidad a Europa. En último lugar, la *unión entre lo objetivo y lo subjetivo*, entre comprender y explicar. Los agentes ocupan posiciones objetivas en una estructura, las cuales generan, de forma no determinista, disposiciones subjetivas en ellos. Dicho de otra forma, no se trata de posicionarse en el espacio epistémico sino de unir lo racional y lo subjetivo, la individualidad y el contexto y lo explicativo con la comprensión. Solo así se explica y comprende que la estructura es construida por los agentes y que los agentes son predispuestos por la estructura.

Las tres advertencias o peligros que nos destaca Wacquant (2018) son las siguientes. La primera es la fetichización de los conceptos teóricos de Bourdieu, abordarlo como si solo fuera un teórico o no asistir a su concepción teórica con unos métodos apropiados, lo que es aún de mayor gravedad. Como señala Castón Boyer (1996), el abordaje incorrecto de los principales conceptos propuestos por Bourdieu se ha extendido. Directamente relacionado con esto está el segundo peligro propuesto por Wacquant (2018): el uso de los significantes de Bourdieu, pero sin su correspondiente significado. La tercera advertencia hecha por este autor es no abordar los conceptos de forma aislada, es decir, que los conceptos estén estrechamente ligados entre sí no puede conllevar su unión en el análisis, en otras palabras, que los capitales cultural y económico estén estrechamente relacionados no puede conllevar que no los diferenciamos.

3. Población y muestra

El significado de la *industria de exportación en el norte de Marruecos* posee en la bibliografía existente distintos conceptos operativos (Chauffour & Diaz-Sanchez, 2017; Commissariat au Plan, 2017a; 2017b; 2019; Trinidad et al., 2015). Nosotros hemos considerado industria a toda actividad de transformación de productos realizada en factorías, excluyendo el *outsourcing* y las actividades artesanales. La cuestión de considerar a todas las industrias se debe a que el conjunto de la región dedica más del 90% a la exportación (Haut Commissariat au Plan, 2019), por consiguiente, gran parte de la producción interna es de empresas auxiliares. El *outsourcing* no lo hemos considerado porque incluir actividades ajenas a la transformación de productos genera una mayor diversidad de condiciones laborales (Trinidad et al., 2015) y dificulta alcanzar la saturación teórica.

Por otra parte, al igual que con el concepto exportación, nos encontramos ante un proceso general de *relocalización industrial*, el cual propicia el surgimiento de industria que no ha sido deslocalizada previamente. Debido a esta razón, por *relocalización* hacemos referencia al conjunto del fenómeno y por *localización* al conjunto de la industria, es decir, tanto a aquella que ha sido reubicada en el norte de Marruecos como a aquella que ha surgido en este contexto.

Por tanto, nuestra población objeto de estudio es aquel estudiantado que posee al padre o/y la madre trabajando en la industria (re)localizada de lo que corresponde a la antigua región de Tánger-Tetuán.

En consecuencia, la muestra es no probabilística e intencionada, ya que nuestro acercamiento a este tiene como objetivo conocer cómo se interrelacionan los agentes con la estructura. Sin embargo, hay dos cuestiones que han de ser operativizadas: ¿quiénes son los padres y las madres que trabajan en la industria de exportación? pues esta también genera puestos de trabajo estacionales, y ¿qué entendemos por éxito y fracaso escolar?

Respecto a la primera cuestión, hemos considerado a quienes han trabajado mientras sus hijos e hijas cursaban primaria o/y secundaria obligatoria. Al ser un muestreo intencional hemos podido seleccionar casos en los que el tiempo no fuera escaso, así el

caso que menos tiempo ha estado trabajando en la industria de exportación son 6 años (Madr_1).

En lo que a la operativización del *éxito* y el *fracaso escolar* se refiere, se ha establecido en obtener o no los estudios obligatorios. En la selección de las entrevistas a los hijos y las hijas se utilizó el procedimiento de máxima diferencia, pero al tener entre 18 y 22 años cumplidos se tomó como categorías no haber finalizado los estudios obligatorios y poseer estudios secundarios post-obligatorios. Este criterio no se ha aplicado a la descendencia de las madres y padres, ya que al tener varios hijos e hijas existe una multiplicidad de casos, por tanto, hemos diferenciado quien tenía los estudios secundarios y quien no los poseía o no los podía poseer al cumplir 18 años, ya sea porque ya acumulara varias repeticiones o porque hubiese abandonado la trayectoria educativa.

4. El análisis de PIRLS 2016

Respecto a las técnicas cuantitativas, nos hemos servido de diversos datos de distintas fuentes secundarias (Haut Commissariat au Plan, Banco Mundial, Ministère de l’Economie, des Finances et de la Réforme de l’Administration, etc.)¹⁴⁷. Sus resultados se encuentran en los anteriores capítulos. Ante lo cual, cabe preguntarse ¿por qué se encuentran con anterioridad a la Metodología?, pues porque el Marco Teórico propone un modelo flexible de reproducción en la escuela, ya que dependerá de las características de cada sociedad la intensidad y la forma del proceso de reproducción¹⁴⁸, por tanto, era necesario, junto a la revisión bibliográfica, contextualizar en cifras la educación y la industria marroquí, ya que si aplicamos el mismo marco teórico a una sociedad que, por ejemplo, las anteriores generaciones tuviesen mayor formación nuestras hipótesis hubiesen poseído alguna diferencia.

Respecto a las dificultades en el empleo de las técnicas cuantitativas ha habido tres: a) la ausencia de datos disponibles; b) la incapacidad de desagregar estos; c) la dificultad de realizar un trabajo de campo cuantitativo y representativo con una población tan porosa, pues convive con otros grupos sociales en el mismo espacio geográfico.

Por tanto, hemos analizado la base de datos de PIRLS 2016¹⁴⁹, ya que la desigualdad de oportunidades en Marruecos está recogida en diversos informes internacionales (Martin et al., 2016; Mullis et al. 2016; Mullis et al., 2017; OECD, 2019a; OECD 2019b), sin embargo, estos informes poseen análisis bivariantes, con índices y algunas variables, como el género, por lo que queríamos desarrollar análisis más complejos para analizar cómo influyen las distintas características familiares en el desempeño escolar. Es decir, el análisis cuantitativo de los resultados posee un carácter contextual del proceso reproductivo en el conjunto del país alauita.

¹⁴⁷ Algunos datos se han actualizado para la publicación del presente documento, por ejemplo, aquellos del Haut Commissariat au Plan se correspondían con los del anuario de 2013, los resultados no han cambiado prácticamente.

¹⁴⁸ Derivada de esta investigación se publicó un artículo en el que se compara el peso del capital cultural y el económico en el rendimiento escolar en España y Marruecos (Lozano Pérez & Trinidad Requena, 2020).

¹⁴⁹ Los datos han sido obtenidos de <https://www.iea.nl/data> [consulta 12 de mayo de 2019]

En este apartado nos vamos a centrar exclusivamente en el tratamiento de los datos aportados por la IEA, ya que los datos secundarios realizados en la Contextualización son de fuentes muy conocidas por la comunidad científica y no poseen una sofisticación superior al análisis descriptivo. Por tanto, los elementos que vamos a desarrollar son seis: a) la elección de la base de datos; b) el tratamiento de la base de datos; c) la recodificación de las variables; d) los análisis con R de Rosenthal; e) la Imputación Múltiple de Little, que nos permitirá comparar los modelos logit no imputados con aquellos que sí poseen imputación de datos; f) la metodología de las RLB. En esta ocasión, también, entendemos que los análisis previos son muy utilizados en el ámbito de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, tres han sido las posibilidades: TIMSS 2015, PISA 2018 y PIRLS 2016. En este punto, cabe destacar, que los análisis loglineales u otros longitudinales no eran posibles, pues la inclusión de Marruecos en los estudios internacionales es muy reciente.

La principal ventaja de PIRLS 2016 sobre PISA 2018 es que la base de datos de la IEA se realiza al alumnado que con idoneidad de curso debería realizar 4º de Primaria, mientras, PISA se evalúa a aquel alumnado que, estando o no en idoneidad de curso, está matriculado en el último curso de la etapa de Enseñanza Colegial, esto es, el último curso de la educación secundaria obligatoria en el sistema educativo marroquí. Y como hemos visto en la Contextualización, el absentismo escolar en Primaria está cerca de ser residual, mientras en secundaria rondaba el 10%, según datos del Banco Mundial¹⁵⁰, además, hay que considerar que PISA se realiza en el último curso de secundaria obligatoria en Marruecos, por lo que cabe esperar que la tasa de absentismo escolar sea aún mayor que en el conjunto de los tres cursos.

Respecto a TIMSS, PIRLS posee tres ventajas: a) siguiendo a Bernstein (1988; 1990) la lengua es una materia transversal, matemáticas no; b) capta mejor la problemática lingüística, al ser la prueba en árabe clásico en vez de matemáticas; c) al haberse incluido recientemente Marruecos en los estudios internacionales en PIRLS no se han encontrado antecedentes con métodos multivariantes, sin embargo, para TIMSS hemos encontrado una investigación que sí los emplea (Bijou & Bennouna, 2018), la cual se centra en la

¹⁵⁰ Banco Mundial, Indicadores del Desarrollo Humano, disponible en <https://databank.bancomundial.org/reports.aspx?source=world-development-indicators#> [Consulta: 20/06/2020]

inversión en educación y fortalece la hipótesis de las desigualdades educativas según origen.

En relación al tratamiento de las bases de datos, lo primero que hemos de señalar es que estas son dos: Marruecos PIRLS y Marruecos LP. Estas responden a dos pruebas de comprensión lectora diferentes, pues la primera es la prueba internacional estandarizada y la segunda una variación de la primera con menor nivel, que se realiza en aquellos países con problemas de alfabetización y escolarización (Foy, 2018). Además, todos los individuos han sido ponderados por una variable que incluye la propia base de datos (SENWGT) para que cada uno tenga el peso relativo en la muestra que corresponde, proporcionalmente, al peso relativo de la población.

Las variables politómicas no dicotómicas han sido recodificadas con el propósito de que tuviesen tres categorías y se pudieran comparar entre ellas. Las variables sobre la ocupación han sido recodificadas atendiendo a la clasificación ISCO-08 (International Labour Organization, 2012). Quedando como categorías de respuesta: *Trabajadores no cualificados* (nivel 9), *Trabajadores cualificados* (4 a 8) y *Empresarios y profesionales* (1 a 3), además, la variable conjunta del padre y la madre refleja la más alta de ambos y ha sido creada, pues no aparece en la base de datos. En lo que se refiere a las variables que miden el nivel de estudios, han sido recodificadas a partir de las categorías de ISCED-97 (OECD, 1999). Quedando categorizadas en *Obligatorios e inferior* (niveles 1 y 2), *Secundarios Post-obligatorios* (3 y 4) y *Terciarios* (5 y 6). También se ha generado una variable para ambos progenitores, pues la base de datos tampoco la contempla. La última variable ordinal recodificada ha sido el *Número de libros en el hogar*, la cual la hemos recodificado en *de 0 a 10*, *de 11 a 100* y *más de 100*. La única variable numérica que hemos calculado ha sido *Ratio alumnado clase*, lo cual se ha efectuado a partir del cuestionario de los centros educativos, siendo una base de datos que no se puede fusionar con las del alumnado y la del hogar, ni con parte de los datos de registro, por lo que no hemos podido realizar determinados cruces con estas otras bases de datos.

Por último, hemos de destacar que la variable dependiente (*Rendimiento Prueba*) ha sido dicotomizada. Distinguiendo al tercio del alumnado con mejor nota, *Alto Rendimiento (AR)*, de aquel tercio que peor calificación posee, *Bajo Rendimiento (BR)*¹⁵¹.

¹⁵¹ Debemos aclarar que cuando algunos individuos comparten la misma nota en la evaluación, estando en el límite de alguno de estos grupos, hemos decidido incluirlos a todos ellos.

Este método posee la ventaja de que elimina los casos intermedios. Lo cual ya se ha realizado en otras investigaciones similares (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos, & Cabrera Rodríguez, 2013; García-Fernández, Martínez-Monteagudo & Inglés, 2013; Lozano Pérez & Trinidad Requena, 2019). Al dicotomizar la variable dependiente se neutraliza el efecto de la diferente dificultad de ambas pruebas.

El primer análisis que queremos explicar es la *R de Rosenthal*, que se efectúa a partir de la prueba de Mann-Whitney, por dos razones (Rosenthal, 1991; Rosnow & Rosenthal, 2003): a) permite comparar variables ordinales y numéricas, pues es un análisis de rangos; b) es una alternativa a la T de Student cuando las distribuciones de las variables numéricas no son paramétricas. Respecto a esta segunda cuestión, queremos destacar que hemos calculado los test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para los índices según el *Rendimiento en la Prueba*, en ambas muestras los resultados del p-valor ha sido inferior a 0,01.

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

En resumen, la R de Rosenthal (r) es la división de la Z de Mann-Whitney entre la raíz cuadrada de la muestra (n).

El segundo análisis que consideramos oportuno detallar es la Imputación Múltiple de Little, la cual la hemos realizado para imputar los valores perdidos antes de realizar los análisis multivariantes, pues se acumulan los casos perdidos de todas las variables empleadas en cada modelo logit. Ahora bien, tres eran las alternativas posibles con tal propósito: a) *modelo bietápico de Heckman*; b) *Método de Máxima Verisimilitud*; c) y el modelo que hemos implementado, la *Imputación Múltiple de Little*.

A continuación, exponemos las razones de por qué hemos seleccionado la *Imputación Múltiple de Little*. Respecto al modelo propuesto por Heckman es por dos razones. La primera porque el modelo de dos etapas de Heckman (1979), en la primera de ellas, emplea análisis probit, sin embargo, la Imputación múltiple de Little emplea análisis lineales y logit. Esto conlleva que el método seleccionado pueda generar problemas de colinealidad, esto es, que las variables independientes con menos capacidad

explicativa puedan sobrerrepresentar esta capacidad; mientras, el uso de modelos probit, por parte del modelo propuesto por Heckman, implica problemas de volatilidad, esto es, sobrerrepresentar el peso conjunto de las variables predictoras. Como nuestra propuesta teórica conlleva la transformación de capitales, asumimos la colinealidad como consecuencia de la realidad, sin embargo, la volatilidad no la contemplamos en nuestro modelo teórico. La segunda razón es que el modelo propuesto por Heckman es idóneo para distribuciones paramétricas, y los datos perdidos de las variables no se concentran en zonas concretas de las distribuciones de otras variables, pues hemos calculado el chi-cuadrado de Little (Allison, 2001; Little & Rubin, 2002), y en todas las variables a imputar el p-valor ha sido superior de 0,1, por consiguiente, no estamos ante una distribución paramétrica de los casos perdidos (Rubin, 1976).

Esta segunda razón implica que, según la clasificación propuesta por Little et al. (2014), nos encontramos ante Datos Perdidos Completamente al Azar (MCAR, por sus siglas en inglés), por consiguiente, queda excluido el análisis en dos etapas de Heckman y otros métodos basados en la concentración de los datos perdidos en una distribución. Por tanto, tenemos dos opciones: la Imputación Múltiple y el *Método de Máxima Verosimilitud con Información Completa*.

La razón por la que hemos decidido implementar el modelo propuesto por Little es que el *Método de Máxima Verosimilitud con Información Completa* requiere diseñar las preguntas de control previamente al trabajo de campo (Allison, 2001), para una vez registrados los datos realizar la imputación, y como utilizamos datos secundarios no podemos emplear este método.

Para predecir los datos perdidos de las variables independientes en los modelos de regresión logística del capítulo VI hemos utilizado como variables predictoras *Primera infancia*, *Preescolar*, *Tareas de alfabetización temprana* y *Actividades de formación temprana*. La técnica empleada para imputar los valores han sido regresiones lineales o logísticas, según cuál fuera la variable a predecir, sin embargo, como señala Allison (2001) los valores imputados poseerían muy poca varianza. Con el propósito de que no ocurriese esto, se le ha sumado el producto de la desviación típica estimada (s) y un valor seleccionado aleatoriamente (E).

$$\hat{Z} = b_0 + b_1X + b_2Y + b_3H + sE$$

Aunque, tal y cómo Allison (2001) expone, E introduce una serie de disfunciones como consecuencia de la variabilidad muestral. La solución a esta problemática la aporta Rubin (1987), que es producir varias bases de datos para poseer varios valores por cada uno que se pretende imputar. Nosotros, finalmente, hemos generado (M) 25, ya que con 20 son suficientes (Royston, 2004), de esta forma hemos obtenido un 99,1% de eficacia relativa según la M de Rubin¹⁵² (p.114, 1987) en ambas bases de datos. Una vez realizado esto, es necesario estimar el error típico (EE) de la media del parámetro de interés (\bar{a}):

$$EE(\bar{a}) = \sqrt{\frac{1}{M} \sum_{k=1}^M S_k^2 + \left(1 + \frac{1}{M}\right) \left(\frac{1}{M-1}\right) \sum_{k=1}^M (a_k - \bar{a})^2}$$

En consecuencia, a es el error estándar de la media del parámetro de interés, k es el error típico de cada base de datos y S_k la estimación para cada parámetro (a_k).

Para finalizar, queda por explicar qué método hemos empleado para aleatorizar las 25 estimaciones simuladas por parámetro. El cual ha sido el método estocástico de Monte Carlo y cadenas de Markov (MCMC) de especificación totalmente condicional de Schafer (1999)¹⁵³. Esto asegura ciertas regularidades en la distribución límite de las 25 bases de datos que hemos simulado, lo cual se ha efectuado con 20 iteraciones, que son suficientes para su convergencia (Robert & Casella, 2004).

En lo que se refiere al análisis de los datos y no a su transformación, los modelos de regresión logística los hemos efectuado sobre las 25 bases de datos imputadas, en línea con Medina & Galván (2007).

La última cuestión estadística para analizar, previa al análisis estadístico, es el uso de *Regresiones Logísticas Binarias*. Esta elección es resultado de haber dicotomizado la variable dependiente y poseer variables independientes nominales, pues todos los

¹⁵² La M incluida en la siguiente formula no es la de Rubin, la cual se puede consultar en Rubin (1987, p.114), es el número de bases de datos imputadas, cómo se comenta anteriormente.

¹⁵³ Se recomienda para una mejor comprensión atender en primer lugar a la explicación de Medina & Galván (p. 32-33, 2007) de este método, como hemos realizado nosotros.

modelos poseen la variable Sexo, y numéricas en dos de los modelos. Además, queríamos que todos los modelos multivariantes emplearan en la modelización las mismas variables en ambas bases de datos, pues así es posible la comparación entre ellas. Por tanto, habiendo variables predictoras nominales y continuas, y siendo la variable explicada dicotómica, el mejor modelo es la Regresión Logística Binaria (Jovell, 1995; Pardo & Ruiz, 2013). A diferencia de la Imputación Múltiple de Little, las Regresiones Logísticas Binarias las vamos a desarrollar una a una, por ello las presentaremos en sus respectivos apartados con las variables propias de cada modelo.

5. Técnicas de producción de datos cualitativos

El análisis cualitativo se puede realizar desde tres posicionamientos en lo que a la relación sujeto-objeto se refiere (Gurdián-Fernández, 2007, pp. 118-120): *la gnoseológica, la fenomenológica y la hermenéutica*. La primera interpreta que el objeto está aislado del sujeto y, por consiguiente, atender a la objetividad es efectuarlo sin las interpretaciones del sujeto. Desde la propuesta *fenomenológica* la relación es la contraria, pues la subjetividad es aquello que interpreta el actor y que es ajeno al objeto. Por último, en la perspectiva *hermenéutica* existe una relación circular, la subjetividad está constituida de forma activa o/y pasiva ante el objeto, y el sujeto es condicionado o/y condicionante del objeto.

La perspectiva sobre la que se cimienta esta investigación es la hermenéutica, en tanto, la estructura influye, pero no determina, a los agentes; y los agentes (re)construyen una estructura, a la cual aportan funcionalidades y disfuncionalidades; mientras, los agentes pueden quedar canalizados o conseguir escapar a este proceso. En este punto, entendemos la hermenéutica desde la renovación que ofreció Wittgenstein, pues los sujetos al definir la estructura se están definiendo a ellos y las posiciones que ocupan. En este punto, el gran desafío es subjetivizar la estructura, en tanto esta no es neutra y es legitimada, en mayor o menor grado, por los agentes como consecuencia de que el objeto es (re)construido por los sujetos; y objetivizar a los agentes, en cuanto las posiciones de la estructura son interiorizadas por medio del *habitus*.

El diseño del *muestreo* ha sido *teórico*, es decir, intencional y no probabilístico. Esto conlleva la búsqueda de la saturación teórica, por lo que se han aplicado las características recomendadas por Valles (2002, p. 67) en el diseño: *flexibilidad*, por tanto, adaptativo a las circunstancias del trabajo de campo; *iterativo*, mediante aproximaciones continuas; *continuidad*, ya que el muestreo es rediseñado en función de los resultados parciales y finaliza cuando se alcanza la saturación teórica; y *emergente*, pues está abierta a la aparición de nuevos elementos. Así, el diseño de las entrevistas ha sido modificado según han emergido algunos elementos y han aparecido subperfiles o casos con diferencias propias. Por citar un ejemplo, en Padr_2 confluían las categorías de Padre y de Observador Privilegiado, ya que era dueño de una factoría. Por todo ello, hemos

implementado entrevistas en profundidad, pues como estas permiten comprender las estructuras en las que se encuentran insertos los agentes y constatar cómo interactúan con estas

El tipo de entrevistas realizado es la *estandarizada no programada*, en la cual se busca una misma información en los entrevistados, pero la formulación y el orden de las preguntas dependía de quién era la persona entrevistada (Valles, 2002, pp. 24-25), además, en lo que a la búsqueda de la información se refiere, parte de esta era conjunta y otra parte dependía del perfil del individuo entrevistado, pues hemos desarrollado cuatro perfiles diferentes: Alumnado, Padres y Madres, Profesorado e Informantes Clave, efectuando una *triangulación de sujetos*, con el propósito de atender a cuatro trayectorias: *éxito funcional, éxito disfuncional, fracaso funcional y fracaso disfuncional*.

En consecuencia, siguiendo con la clasificación de Valles (2002), también estamos ante un *muestreo estructural*:

“Sean grupos de discusión o entrevistas (individuales) en profundidad las herramientas con las que trabajemos el muestreo cualitativo no pretenden la representación estadística, sino la representación tipológica, socioestructural correspondientes a los objetivos del estudio.” (Valles, 2002, p. 68)

En este punto, la búsqueda de la información sobre una trayectoria no ha recaído únicamente en el Estudiantado o/y los Padres y las Madres de este, sino en el conjunto del muestreo, pues una misma madre puede poseer hijos e hijas con trayectorias de éxito y fracaso, pero también un docente posee alumnado con diferentes trayectorias educativas.

Junto a las entrevistas en profundidad, hemos empleado la observación¹⁵⁴ y la sociología visual¹⁵⁵, y siguiendo las tipologías de Gurdíán-Fernández (2007), Forni & De Grande (2020) y Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente & Gutiérrez Pérez (2006), hemos realizado *triangulación intramétodos*, pues las tres técnicas son cualitativas, además, se ha utilizado una libreta de campo, donde se ha anotado la observación, incluida aquella realizada en las entrevistas en profundidad.

¹⁵⁴ Se ha compaginado la observación participante y la no participante, pues se ha participado en actividades con la población autóctona, pero también se la ha observado desde lugares donde la población no se percataba de nuestra presencia.

¹⁵⁵ Se han realizado un total de 242 fotografías.

Las mayores dificultades encontradas en el desarrollo del trabajo de campo han sido: a) encontrar casos de fracaso disfuncional, lo cual fortalece la hipótesis de que opera la desigualdad de oportunidades; b) encontrar mujeres dispuestas a realizar las entrevistas, para solventar este punto, en la segunda y tercera ola participó una entrevistadora; c) la barrera idiomática, que se enfrentó, cuando la persona entrevistada no hablaba español con absoluta fluidez, con la colaboración de dos licenciados en sociología, un doctor en ciencias políticas y derecho y una doctora en sociología, ambas personas autóctonas; d) la transformación del comportamiento del objeto de estudio en las fotografías y la observación, problema que recoge De Miguel (2003), siendo la estrategia empleada la realización de las fotografías en lugares donde está normalizado su uso, como diversas celebraciones, o desde puntos donde las personas fotografiadas no se percataran de que estaban siendo observadas.

Por contraposición, ser hombre y occidental ha potencializado las oportunidades de contactar y acceder a determinadas personas, como dueños de fábricas, y espacios, interiores de factorías.

Para finalizar la cuestión del trabajo de campo, se han realizado tres oleadas: la primera fue en el mes de mayo de 2015; la segunda durante los meses de septiembre a noviembre de 2016, durante la estancia en la Universidad Abdelmalek Essaâdi; y la tercera en abril de 2017.

Tabla 7.1. Entrevistas realizadas y analizadas en la investigación cualitativa (continúa)

Código	Perfil Principal	Detalles	Sexo	Edad	Hijos e hijas (mayor edad) /Total hermanos y hermanas	Ola
IC_1	Informante Clave	Directora ONG occidental	M	36	*	2
IC_2	Informante Clave	Trabajadora social ONG occidental	M	29	*	2
IC_3	Informante Clave	Director asociación marroquí	H	55	*	2
IC_4	Informante Clave	Alto cargo asociación empresarios de Tánger	H	49	*	2
Doc_1	Docente	primaria, escuela pública	H	36	*	2
Doc_2	Docente	primaria, escuela pública	H	37	*	2
Doc_3	Docente	secundaria, instituto público	M	31	*	3
Doc_4	Docente	secundaria, instituto privado	H	34	*	2
Doc_5	Docente	Centro de lenguas extranjero y público, pero de alto coste	M	34	*	2
Doc_6	Docente	primaria, escuela privada	H	28	*	2
Madr_1	puesto básico	Textil	M	26	2 (10)	1
Madr_2	puesto medio	automovilística	M	42	4 (19)	3
Madr_3	puesto básico	Textil	M	24	1 (3)	2
Madr_4	puesto medio	bioquímica	M	36	2 (12)	3
Padr_1	puesto básico	materiales construcción	H	41	3 (15)	1
Padr_2	puesto alto	Textil	H	59	4 (29)	2
Padr_3	puesto básico	muebles	H	44	3 (16)	2
Padr_4	puesto medio-alto	Textil	H	44	2 (10)	2
Padr_5	puesto básico	componentes electrónicos	H	39	4 (19)	2

Continúa página siguiente

Tabla 7.1. Entrevistas realizadas y analizadas en la investigación cualitativa (continuación)

Est_1	Estudiante	Éxito disfuncional	H	20	4	1
Est_2	Estudiante	Éxito disfuncional	H	21	5	1
Est_3	Estudiante	Éxito funcional	M	21	3	1
Est_4	Estudiante	Fracaso funcional	H	19	5	1
Est_5	Estudiante	Fracaso funcional	H	19	3	2
Est_6	Estudiante	Fracaso disfuncional	H	20	3	2
Est_7	Estudiante	Fracaso funcional	M	19	6	2
Est_8	Estudiante	Éxito funcional	H	18	2	2
Est_9	Estudiante	Éxito funcional	H	20	3	2
Est_10	Estudiante	Éxito disfuncional	M	19	3	3
Est_11	Estudiante	Éxito disfuncional	M	18	3	3
Est_12	Estudiante	Fracaso disfuncional	H	22	3	3
Est_13	Estudiante	Éxito funcional	M	18	2	3

Elaboración propia. Leyenda: (*) No procede

6. Técnicas de análisis de datos cualitativos

El objetivo perseguido era alcanzar la saturación teórica con cuatro perfiles de sujetos entrevistados (Informantes Claves, Docentes, Padres y Madres y Alumnado), la sociología visual y la observación, para luego, en una segunda etapa, alcanzar la saturación estructural de los cuatro perfiles de alumnado (Éxito funcional, Éxito disfuncional, Fracaso funcional y Fracaso disfuncional). Respecto a esta segunda saturación, la mayoría del profesorado y los y las informantes claves son conscientes de los elementos invisibles, además, algunos ocultos emergen en las entrevistas a estos dos perfiles. Otra ventaja ha sido atender a las versiones de padres y madres, profesorado y alumnado con información previa y posterior proporcionada por el entorno de las personas entrevistadas, pues nos ha permitido observar hasta qué punto las declaraciones eran fieles a la realidad más allá de la interpretación subjetiva.

En lo que al análisis se refiere, y como consecuencia de la búsqueda de la saturación teórica y la saturación estructural, hemos optado por los métodos de *análisis del contenido* y *análisis tipológico*, que son dos de los cinco tipos de análisis de las entrevistas que cita Valles (2002, p.158).

Sin embargo, existen una gran variedad de tipos de *análisis del contenido*, por tanto, y siguiendo la tipología de Andreu (2002), hemos realizado un análisis cualitativo de contenido de categorías deductivas. El cual hemos desarrollado con cierta flexibilidad, pues el código <<resistencia grupal>> no se ha registrado; y han emergido algunos otros, como las <<estrategias ilegales/alegales de los centros públicos para expulsar al alumnado más problemático>>. Sin embargo, las categorías y subcategorías han permanecido inmutables, al igual que el esquema general.

En el cuadro 5.2. se observa la matriz de categorías empleadas para el análisis intensivo cualitativo. En la primera fase se han perseguido los siguiente objetivos específicos¹⁵⁶: *Descubrir las particularidades marroquíes en la desigualdad de*

¹⁵⁶ El objetivo específico *Testar la desigualdad de oportunidades educativas en la escuela marroquí según el origen familiar* es el que se corresponde con el análisis cuantitativo.

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

oportunidades educativas en nuestra población objeto de estudio (OE2), Descubrir las consecuencias del empleo en la industria exportadora en la educación de la descendencia de las familias empleadas (OE3) y Conocer el papel de los capitales cultural, económico, social y simbólico en el proceso reproductivo de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la relocalización industrial del norte de Marruecos (OE4). En la segunda fase se han reestructurado los códigos para atender al objetivo tipológico: Describir y comprender la tipología de trayectorias educativas posibles en la población objeto de estudio (OE5).

Cuadro 5.2. Matriz de las categorías de análisis

Fase 1: análisis del contenido		Codificación				
Entorno industrial	Las familias con hijos e hijas empleadas en la industria del norte de Marruecos (OE3)					Codificación
	Género (OE2)					
	Cuestión lingüística (OE2)					
	Globalismo-localismo (OE2)					
	Doble contradicción normativa (OE2)					
	Consecuencias directas del empleo en la fábrica (OE3)					
Los cuatro capitales (OE4)	capital económico					fase 2: análisis tipológico (OE5)
	capital social					
	capital cultural					
	capital simbólico					
Fase 1: análisis del contenido fase 2: análisis tipológico (OE5)		éxito	fracaso	éxito	fracaso	afuncional
funcional	disfuncional					

Fuente: Elaboración propia

En el análisis tipológico quisiéramos resaltar dos cuestiones: la primera es que la flexibilidad empleada conlleva que se hayan intercalado las fases uno y dos, se le ha

denominado así porque se ha empezado por la primera y se ha terminado con la segunda; la segunda cuestión es que han emergido categorías de tercer nivel o subcategorías de segundo nivel, siendo la más destacable la aparición de dos subtipos dentro de *éxito disfuncional*.

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

BLOQUE DE RESULTADOS

Hablamos de alumnos que no tienen una mesa de estudio, algunos viven con sus madres en un mismo cuarto sin luz y agua, y las madres en un 90% son analfabetas, cuando llegan aquí no han visto un cepillo de dientes. (IC_2, Trabajadora Social marroquí de ONG occidental)

El instituto cuenta con pizarras electrónicas, un ordenador por clase y un aula multimedia, calefacción, biblioteca, campo polideportivo, baños en cada planta y las mesas y sillas son nuevas y bonitas. (Doc_4, Profesor instituto privado de titularidad marroquí, pero que aplica el currículo británico)

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Capítulo VI. El proceso reproductivo en la escuela marroquí

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Introducción

En este capítulo analizamos cuantitativamente el proceso de reproducción en la escuela marroquí, a diferencia del capítulo de Contextualización, aquí enmarcamos este fenómeno que acontece en la escuela marroquí. Esto se debe a que, como hemos sostenido, el proceso de reproducción o, lo que es lo mismo, la desigualdad de oportunidades educativas que sufren los hijos e hijas de quienes trabajan en la industria de exportación del norte de Marruecos, no acontece de forma aislada, es un fenómeno estructurado por un proceso de reproducción más amplio, el marroquí, que a su vez, se inserta en un proceso reproductivo en la escuela que acontece en un mundo globalizado. Sin embargo, si deconstruimos esta lógica, la desigualdad de oportunidades en la escuela marroquí tiene una serie de singularidades, mientras el proceso reproductivo de nuestra población objeto de estudio también posee unas particularidades concretas dentro de su propio país.

En este aspecto, es fundamental conocer las particularidades del proceso reproductivo en la escuela marroquí, para diferenciarlas de las propias de quienes tienen padres y madres trabajando en la industria del norte de Marruecos. En este punto, la elección de la población objeto de estudio es determinante, porque al construir las categorías según la ocupación de sus progenitores estamos reconstruyendo una estructura ocupacional, donde el capital económico es fundamental, lo cual no excluye que la posición en la estructura laboral no esté relacionada con los otros tres capitales. Esta cuestión se inserta en una sociedad que ya de por sí misma no ha desarrollado suficientemente el Estado de Bienestar y, por consiguiente, está en un estadio previo a aquel dónde el capital cultural posee supremacía al económico.

Por todo esto, este capítulo persigue constatar una serie de cuestiones fundamentales: a) que no existe supremacía del capital cultural sobre el económico en el conjunto del país, y que no es una cuestión exclusiva de la industria de exportación del norte de Marruecos; b) constatar la peculiaridad de la cuestión lingüística ya introducida en el campo educativo; c) la importancia de los estudios preobligatorios; d) la exclusión manifiesta de las chicas y oculta de los chicos como consecuencia de la estructura

patriarcal. Ya que estas cuestiones las desarrolla nuestra población objeto de estudio a partir de las desigualdades ya existentes en la sociedad marroquí.

Este capítulo se estructura en tres epígrafes. En el primero introduciremos la base de datos de PIRLS 2016, desde los principales resultados de esta investigación hasta las variables seleccionadas. En un segundo epígrafe desarrollaremos un análisis bivariante de las causas de la desigualdad de oportunidades educativas en Marruecos. Y, por último, analizaremos ocho regresiones logísticas bivariantes para sustentar las hipótesis secundarias que son propias del conjunto de Marruecos¹⁵⁷.

En este punto, y para finalizar este apartado, quisiéramos recordar que la variable dependiente en todos los análisis es *Rendimiento en la Prueba*¹⁵⁸, estando dicotomizada esta variable en quienes pertenecen al tercio del alumnado con mayor nota (Alto Rendimiento) y el tercio que posee menor rendimiento (Bajo Rendimiento).

¹⁵⁷ Parte de los datos aquí presentados han sido publicados en Lozano & Trinidad (2020), sin embargo, otra parte es inédita. De esta forma todos los modelos logit son inéditos, al igual que ocurre con gran parte de las variables de los análisis previos.

¹⁵⁸ Hemos decidido poner en letra cursiva solo el nombre de las variables, y no otras cuestiones que en el consenso internacional también suelen escribirse en este tipo de letra, como las categorías y las expresiones anglófonas como <<logit>> para facilitar la lectura, pues el texto en una primera revisión presentaba una cantidad excesiva de significantes en cursiva, dificultando la lectura.

1. La base de datos: PIRLS 2016

Principales resultados de Marruecos en PIRLS 2016

Con el propósito de contextualizar las dos bases de datos marroquíes de PIRLS 2016 vamos a presentar sus principales resultados en el conjunto de la investigación, los cuales aparecen en su informe internacional (Mullis et al., 2017). Siendo los más destacados los siguientes.

- La media de edad del alumnado de Marruecos es de 10,2 años, aunque, en las áreas más remotas, al haber poco alumnado en las clases, se ha constatado casos de individuos que son escolarizados antes de cumplir la edad, y por ello son menores de lo que corresponde al curso que efectúan (Ibidem, p.10).
- La nota media de Marruecos es 358 (Ibidem). Este informe internacional tiene en consideración a las dos bases de datos (Marruecos PIRLS y Marruecos LP), en oposición a las recomendaciones de la guía para usuarios de la base de datos (Foy, 2018), pues Marruecos PIRLS es la prueba estándar para todos los países y Marruecos LP es una prueba que se ha realizado a aquellos países que poseen niveles más bajos de rendimiento. Si analizamos ambas bases de datos por separado los resultados son Marruecos LP 366 (DT: 102) y Marruecos PIRLS 349 (101)¹⁵⁹. Como cabe esperar, la prueba que es más sencilla posee un rendimiento más alto.
- Aun así, Marruecos posee un rendimiento en esta evaluación internacional muy por debajo de la media, situándose en la antepenúltima posición de los 49 países que han participado, solo por delante de Egipto (junto con Marruecos es el único país participante del Magreb) y Sudáfrica.

¹⁵⁹ Los datos diferenciados por cada base de datos no aparecen en el informe internacional, estos han sido calculados. Obtenidos de <https://www.iea.nl/data> [consulta: 12/05/2019]

- Todos los países árabes que realizan la prueba poseen un rendimiento inferior al promedio del total de los participantes: Bahrein (446), Catar (442), Arabia Saudita (430), Irán¹⁶⁰ (428), Omán (418) y Kuwait (393).
- Como el conjunto de los países, Marruecos posee mayor rendimiento en las chicas (372) que en los chicos (344), siendo esta diferencia mayor que la del promedio de los países participantes en PIRLS 2016. Sin embargo, de los países árabes es el que menos diferencias de rendimiento presenta por género. En este punto, queremos destacar que los resultados de las evaluaciones internacionales muestran un mayor rendimiento global de las chicas sobre los chicos, estas diferencias están sustentadas por las pruebas de lectura, así, en PISA 2018 la diferencia de rendimiento en la prueba de lectura es tal que contrarresta los resultados en ciencias¹⁶¹ y matemáticas en tal grado que el rendimiento global de las chicas es más alto que el de los chicos, salvo para México, donde estas tienen rendimientos muy superiores a los chicos en las tres pruebas (OECD, 2019a; 2019b).
- Respecto a la influencia del entorno en el rendimiento, el informe la corrobora. Poseyendo Marruecos unos niveles de capital inferiores al promedio de los distintos países, incluso, en algún índice es el país que peor nivel registra, como para el caso de *Recursos de aprendizaje en el hogar* (Mullis et al., 2017, p.150)
- Además, hemos de indicar que Marruecos también ha participado en la evaluación de 2011, desde la cual ha sufrido una mejora pasando de una media de 310 en la puntuación a los 358.

Las dos muestras marroquíes de PIRLS 2016

Como hemos sostenido en la metodología hemos decidido trabajar las dos muestras de forma independiente, debido a la desigual dificultad en ambas pruebas, quedando Marruecos PIRLS como la muestra que responde a la prueba internacional estándar y

¹⁶⁰ Somos conscientes que el idioma oficial en Irán es el persa, por países árabes hacemos referencia al alfabeto utilizado, siendo el de este país una derivación del árabe con cuatro consonantes más.

¹⁶¹ Por <<ciencias>> la evaluación internacional de PISA entiende, exclusivamente, las ciencias naturales.

Marruecos LP como aquella más fácil diseñada para países que poseen problemas de alfabetización.

La población representada por ambas muestras se ha calculado a partir de la propia base de datos de la IEA, que nos permite ponderar las muestras para que represente a la totalidad del estudiantado que en 2016 cursaba cuarto curso de Enseñanza Primaria (tabla 6.1.). Por tanto, obtenemos con un 95% de confianza que el error muestral está en $\pm 1,3\%$.

Tabla 6.1. Distribución de las muestras y submuestras

	Marruecos LP	Marruecos PIRLS
Muestra	5453	5489
Población	664737	664737
Nivel de confianza	95%	95%
Error muestral	$\pm 1,3$	$\pm 1,3$
Submuestra seleccionada	3552	3520
Peso de la submuestra seleccionada	3617	3658
Población representada por la submuestra	443355	443028
Nivel de confianza	95%	95%
Error muestral	$\pm 1,6$	$\pm 1,6$

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PIRLS 2016¹⁶². Datos adelantados en Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020)

En línea con otras investigaciones (Pérez Sánchez et al., 2013; García-Fernández et al., 2013; Lozano & Trinidad, 2019) al dicotomizar la variable dependiente (Rendimiento Escolar) tanto la muestra como la población representada disminuye. Pese a seleccionar parte de la muestra, seguimos poseyendo errores muestrales bajos, además, las dos muestras son independientes (Foy, 2018). Esto posibilita que podamos comparar los

¹⁶² Datos disponibles en <https://www.iea.nl/data> [consulta: 12/05/2019].

resultados de ambas bases de datos¹⁶³ y, por tanto, evaluar la calidad de la recogida de datos.

Variables seleccionadas

En la tabla 6.2. podemos observar la distribución de las variables nominales y ordinales. Pero con antelación, hemos de aclarar que las variables han sido recodificadas en tres categorías para poder realizar un mejor análisis comparativo entre ellas, salvo aquellas que su categorización en el diseño de la investigación no lo permite, como *Sexo* e *Inmigrante*, entre otras.

Sin embargo, no todas las variables van a poseer el mismo peso en la investigación. Aquellas desagregadas por género del ascendente, tanto la ocupación como el nivel de estudios alcanzados, nos son de utilidad para diferenciar la influencia de los padres y las madres en el rendimiento en la prueba de su descendencia, sin embargo, es más representativo el nivel más alto de ambos representado por *Nivel de estudios más alto de ambos padres (Estud_PyM)*.

PIRLS posee una gran cantidad de variables dicotómicas sobre pertenencias del hogar y la familia, pero poseen una serie de características que dificultan su uso como variables para representar el capital económico. La primera es que todas están dicotomizadas, por lo que no permite el análisis comparativo con variables que poseen tres categorías. La segunda es que la mayoría de estas hacen referencia a cuestiones digitales, como móviles, televisión, etc., para desarrollar el *índice Dispositivos digitales en el hogar*. La tercera es que se podría recodificar dos variables dicotómicas para poseer una con tres categorías, pero la decisión se torna excesivamente arbitraria, entre otras cuestiones, porque carece de variables más estandarizadas en la literatura académica como <<posesión de vehículo>> o <<habitaciones en el hogar>>. La cuarta, PIRLS carece de una variable más representativa del capital económico como <<ingresos del hogar>> o <<número de domicilios pertenecientes a la unidad familiar>>. Por ello, la variable ordinal que mejor representa al capital económico es la *Ocupación más alta de ambos padres (Ocup_PyM)*.

¹⁶³ Que ambas muestras no se puedan unir por tener diferente dificultad la prueba de comprensión lectora no implica que los resultados internos no sean comparables, pues la población representada es la misma.

Como variable intermedia adoptamos el *Nivel de estudios más alto de ambos padres* (Estud_PyM) porque está relacionado con los capitales cultural y económico, sin estar tan fuertemente relacionada con el segundo como *Ocupación más alta de ambos padres*, y *Número de Libros en el Hogar (Libr_Hoga)* la hemos seleccionado como aquella que manifiesta el capital cultural, ya que es la variable que el propio Bourdieu (1987, 2017) emplea para medir el capital cultural objetivado.

El resto de las variables también son de nuestro interés. La variable *Inmigración* nos permite comparar el rendimiento entre la población marroquí y la extranjera, pero al ser esta última tan pequeña en su tamaño cuantitativo, véase tabla 6.2., el fenómeno está muy acotado. Las variables *Primera infancia* y *Preescolar*, que indican la asistencia a cursos preobligatorios, nos son de gran importancia, pues como sostiene Carneiro & Heckman (2004) la inversión en la educación temprana es más rentable en el rendimiento académico. En este punto, hemos de recordar que la educación preobligatorios no es gratuita en Marruecos.

Lengua del Hogar es la de la Prueba es una variable de importancia en el rendimiento escolar en los estudios sobre origen familiar y rendimiento educativo, ya que la literatura internacional señala cómo el factor cultural -y, por tanto, también simbólico- es un elemento de desventaja en el rendimiento escolar de la población inmigrante (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016b; Koustourakis, Asimaki & Spiliopoulou, 2016). Sin embargo, la cuestión de si el dariya es un dialecto del árabe o un idioma independiente torna esta cuestión en una pregunta de opinión pública, ¿las personas encuestadas considerarán que hablan el mismo idioma que el árabe clásico? La última variable dependiente dicotómica es *Sexo*, la cual es una variable sociodemográfica de importancia en la sociología y posee un peso relevante en nuestra propuesta teórica y en la contextualización de la presente investigación.

Por último, más allá de la ventaja de homogenizar el rendimiento de dos pruebas de diferente dificultad, el rendimiento escolar posee una característica de importancia: es un capital en sí mismo. Como hemos visto, Bourdieu lo denominaba *capital escolar*. En este punto, hemos de señalar que cuanto más se ajuste un capital o la variable que lo representa al capital escolar mayor será su capacidad predictora, pues nuestra variable dependiente es el *capital escolar*, esto es el capital cultural sancionado por la institución educativa (2011a, 2017).

Respecto a la distribución de estas variables, las tres primeras hacen referencia a la categoría profesional del padre, de la madre y de ambos padres. Esta última posee menos casos perdidos, pues cuando solo hay disponible información de uno de los dos progenitores se ha atendido a este en la recodificación que hemos efectuado. Dos son las principales conclusiones de estas distribuciones: a) las madres poseen más casos perdidos como consecuencia de haber trabajado de forma remunerada en mucha menor proporción; y b) los hombres ocupan puestos mejor cualificados en la estructura laboral.

Por consiguiente, si hacemos la comparación entre quienes son empleados y empleadas en la industria de exportación del norte de Marruecos y quienes tienen descendencia cursando cuarto curso de Enseñanza Primaria encontramos una coincidencia y una diferencia. La primera es que ambas poblaciones poseen una estructura patriarcal, donde las posiciones de poder son mayoritariamente ocupadas por hombres. La segunda es que ni la feminización ni la cantidad de puestos de trabajo no cualificados que posee la industria de exportación es coincidente con la estructura laboral marroquí o, al menos, con quienes tienen hijos e hijas evaluadas en PIRLS.

Respecto al nivel de estudios de los padres, las madres y ambos, en concordancia con lo arrojado en la contextualización, los hombres poseen en mayor proporción estudios postobligatorios y terciarios, aunque en *Max. Obligatorios* ambos grupos están muy igualados por la mayor cantidad de casos perdidos en las madres. Respecto a estos casos, observamos cifras muy altas debido a la dificultad que poseen estas investigaciones en Marruecos.

Número de Libros en el Hogar posee una distribución que muestra una estructura de *capital cultural objetivado* muy bajo, pues más de la mitad de los hogares tiene 10 o menos libros. Acerca del descenso de casos perdidos respecto a las anteriores variables es porque en esta cuestión no atendemos al <<Cuestionario del Hogar>> sino al <<Cuestionario del estudiantado>>. Además, respecto a la inclusión de la variable *Inmigración*, efectivamente, posee poca cantidad de estudiantes inmigrantes.

Las siguientes dos variables son aquellas que indican si el estudiantado ha realizado estudios preobligatorios. Siendo mayor la proporción en *Preescolar* que en *Primera infancia*, pues quien ha asistido a la primera etapa es normal¹⁶⁴ que asista a la segunda. Respecto al mayor número de casos respondidos en *Preescolar* que en *Primera*

¹⁶⁴ Entiéndase <<normal>> en este capítulo como normalidad en una distribución estadística.

infancia también es normal que el alumnado recuerde mejor si ha acudido a la etapa que se ha realizado más recientemente.

Tabla 6.2. Distribución de las variables nominales y ordinales de las submuestras (Continúa)

Variables	Categorías	Marruecos LP		Marruecos PIRLS	
		%	n	%	n
Ocupación padre	Sin cualificación	13,9	501	14,9	544
	Cualificados	34,1	1233	31,7	1160
	Profesionales y empresarios	14,4	521	16	586
	Total	62,4	2255	62,6	2289
	No validos	37,6	1362	37,4	1369
Ocupación madre	Sin cualificación	39,3	1420	36,3	1327
	Cualificadas	4,5	161	4,2	154
	Profesionales y empresarias	5,3	193	6,2	228
	Total	49,1	1774	46,7	1709
	No validos	50,9	1843	53,3	1949
Ocupación más alta de ambos padres	Sin cualificación	21,4	775	21,6	792
	Cualificados	33,9	1226	31,9	1167
	Profesionales y empresarios	16,7	605	18,5	676
	Total	72	2605	72	2635
	No validos	28	1012	28	1023
Nivel de estudios padre	Max. obligatorios	47,3	1710	49	1794
	Secundarios post-obligatorios	17,1	619	16,7	610
	Terciarios	9,4	342	8,8	322
	Total	73,8	2670	74,5	2726
	No validos	26,2	947	25,5	932
Nivel de estudios madre	Max. obligatorios	45,6	1651	46	1683
	Secundarios post-obligatorios	13,8	499	12,1	441
	Terciarios	5,2	187	6,4	234
	Total	64,6	2337	64,5	2358
	No validos	35,4	1280	35,5	1300
Nivel de estudios más alto de ambos padres	Max. obligatorios	49,3	1784	51,2	1873
	Secundarios post-obligatorios	23,1	837	22,7	830
	Terciarios	9	325	8,5	313
	Total	81,5	2946	82,4	3016
	No validos	18,5	671	17,6	642

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016. Parte de los datos han sido adelantados en Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020)

Continuación tabla 6.2.					
Variables	Categorías de respuesta	Marruecos LP		Marruecos PIRLS	
		%	n	%	n
Número de libros en el hogar	0 a 10	54,3	1965	55,2	2020
	11 a 100	37,2	1344	35,1	1285
	Más de 100	5,8	211	6,3	231
	Total	97,3	3520	96,6	3536
	No validos	2,7	97	3,4	123
Inmigrante	Autóctono	89,7	3244	88,7	3246
	Inmigrante	3,7	134	4	145
	Total	93,4	3378	92,7	3391
	No válidos	6,6	239	7,3	267
Primera infancia	Sí	24,8	896	21,9	800
	No	63	2277	65,2	2386
	Total	87,7	3173	87,1	3186
	No válidos	12,3	444	12,9	472
Preescolar	Sí	61,1	2211	60	2194
	No	31,3	1133	31,1	1137
	Total	92,4	3343	91,1	3332
	No válidos	7,6	274	8,9	327
Lengua del hogar es la de la prueba	Sí	19,7	711	18,4	675
	No	74	2677	75	2745
	Total	93,7	3388	93,5	3420
	No válidos	6,3	229	6,5	238
Sexo	Chicas	48	1737	47,6	1742
	Chicos	51,8	1875	52,1	1906
	Total	99,9	3612	99,7	3648
	No válidos	0,1	5	0,3	11

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016. Parte de los datos han sido adelantados en Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020)

Hasta aquí las dos muestras poseen resultados significativos y, también, los datos son concordantes con la contextualización educativa del capítulo IV. Sin embargo, la *Lengua del hogar es la de la prueba* supone una ruptura, pues habíamos visto como el árabe era la lengua mayoritaria según los datos oficiales de Marruecos (Haut Commissariat au Plan, 2017b; 2019). Ante esto aparecen dos cuestiones claves ¿cómo

puede ser que para el conjunto de la población la lengua mayoritaria sea el árabe y para quienes tienen descendencia que ha realizado las pruebas PIRLS no sea su lengua materna esta?, y ¿cómo es posible que un país tenga escolarizados a más del 80% del estudiantado con una lengua vehicular que no sea la de su hogar?

Como hemos apuntado, ambas fuentes poseen una operativización diferente de qué es árabe. Para Haut Commissariat au Plan (2017b; 2019) los diferentes dialectos o lenguas, incluido el dariya o árabe marroquí, que provienen del árabe clásico son dialectos de este y, por consiguiente, la misma lengua. Sin embargo, si atendemos a la metodología de la IEA sobre qué es árabe (Foy, 2018), lo que se mide es la percepción de las personas encuestadas, si entienden que la lengua del cuestionario (árabe clásico) es la misma que se habla en su hogar (sea una variante del árabe u otra lengua). En este punto, volvemos a no entrar en la polémica de si son dialectos del árabe clásico o lenguas ajenas, sin embargo, no podemos obviar que un país en el que más del 80% del estudiantado no reconoce como lengua de su hogar la lengua vehicular posee un problema educativo¹⁶⁵. Sin embargo, y en línea con Moustouai (2010) el estudiantado marroquí en cuarto grado entiende en gran medida que el idioma que habla en su hogar es diferente al árabe clásico.

La última de las variables es el *Sexo*, que como podemos observar es coincidente con los datos arrojados anteriormente.

Para finalizar el comentario sobre la tabla 6.2., nos encontramos que más allá de los niveles de confianza y el error muestral existe una doble coincidencia en las dos bases de datos que fortalece los datos aportados por el trabajo de campo realizado por la IEA: a) los valores próximos en las dos pruebas; b) la coincidencia con los datos educativos de Marruecos, a excepción de la cuestión lingüística.

En la tabla 6.3. se muestran las variables continuas. Siendo cinco de ellas índices compuestos generados por la IEA: *Recursos de aprendizaje en el hogar* (*Rec_hgr_aprendz*), *Dispositivos digitales en el hogar* (*Dispst_digt_hgr*), *Gusto por la lectura de ambos padres* (*Gust_lectr_PyM*), *Tareas de Alfabetización Temprana* (*Tar_alfb_tmpr*) y *Actividades de formación temprana* (*Actvd_form_tmpr*); la restante es

¹⁶⁵ Para continuar la línea de neutralidad adquirida sobre la cuestión lingüística destacaremos que un argumento de que el idioma oficial, incluido el sistema educativo, tengan el árabe clásico es mantener la misma lengua en todos los países árabes.

Ratio alumnado clase (Rat_almd_cl), la cual posee tres particularidades que hemos de aclarar.

La primera es que, como su propio nombre indica, hace referencia al alumnado por aula, no por docente. Esto se debe a que el <<Cuestionario del centro>> no facilita el alumnado que no ha contestado la prueba y tampoco registra la distribución del profesorado por las distintas aulas. En segundo lugar, el <<Cuestionario del centro>> es el único que no puede ser <<fundido>> con el resto de los cuestionarios, pues los individuos son los centros educativos y no el estudiantado. En tercer lugar, como se aprecia en la tabla 6.3, la escala es diferente a la que poseen los índices generados por la IEA.

Retornando a los índices, *Dispositivos digitales en el hogar* es aquel que en mayor medida muestra el capital económico familiar, ya que mide el conjunto de estos dispositivos, y no aquellos que son útiles para formarse. La variable que mejor determina el capital cultural es *Gusto por la lectura de ambos padres*. La cuestión es cuál es aquel que mejor establece el punto intermedio entre ellos. Aquí cabe diferenciar nítidamente entre las variables *Actividades de formación temprana* y *Tareas de alfabetización temprana*.

Siguiendo la guía de uso de la base de datos (Foy, 2018), el índice de *Actividades de formación temprana* hace referencia exclusivamente a la escolarización y actividades complementarias a las que ha asistido el alumnado; mientras *Tareas de alfabetización temprana* indica las tareas que ha realizado el alumnado sin poder distinguir, en varias de ellas, cuáles han efectuado como consecuencia de una temprana escolarización o han sido actividades en el hogar, lo que supone que refleje la acumulación de causas. El último índice es *Recursos de aprendizaje en el hogar*, el cual está influenciado por el capital económico y por la importancia relativa que se otorga al proceso formativo, siendo una variable intermedia entre *Dispositivos digitales en el hogar* (Capital económico) y *Gusto lectura ambos padres* (Capital cultural).

Tabla 6.3. Distribución de las variables continuas de las submuestras

Variables	Marruecos LP				Marruecos PIRLS			
	ccvv	% ccpp	M	DT	ccvv	% ccpp	M	DT
Recursos de aprendizaje en el hogar	3081	14,8	7,04	2,21	3121	14,7	7,07	2,25
Dispositivos digitales en el hogar	3341	7,6	7,07	2,56	3338	8,8	7,03	2,49
Gusto por la lectura de ambos padres	3365	7	8,95	2,09	3365	8	8,97	2,03
Tareas de alfabetización temprana	3442	4,8	7,75	2,74	3480	4,8	7,83	2,69
Actividades de formación temprana	3351	7,35	9,89	2,60	3338	8,75	9,83	2,64
Ratio alumnado clase	362	6,2	30,2	10,12	362	6,2	30,2	10,11

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016. Datos adelantados en Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020)

Respecto a la distribución de los cinco índices de la IEA, la desviación típica nos muestra cómo la variable que hemos elegido para representar la formación preobligatoria del alumnado (*Actividades de formación temprana*) es la que posee en ambas bases de datos mayor variabilidad, en este aspecto recalcar que en Marruecos esta educación es privada. El segundo índice con mayor variabilidad es *Tareas de alfabetización temprana*. La tercera mayor variabilidad la posee el índice que expresa el capital económico (*Dispositivos digitales en el hogar*), seguida de aquella que refleja la inversión económica en generar capital educativo (*Recursos de aprendizaje en el hogar*) y en último lugar la que representa el capital cultural (*Gusto por la lectura de ambos padres*). Respecto a *Ratio alumnado clase*, destacar que la desviación típica es alta, pues conlleva que lo normal sean clases de entre 20 y 40 alumnos y alumnas, la explicación más plausible es que la ratio en las zonas urbanas esté próximo a 40 y en las zonas rurales la media descienda.

2. Análisis bivariante

Tablas de Contingencia

Respecto a los resultados de la tabla 6.4., en primer lugar, analizaremos aquellas variables que poseen valores en el chi-cuadrado de Pearson mayores de 0,05. La primera es *Ratio alumnado clase*, siendo varias las posibilidades para que esto suceda. En primer lugar, debido a que las unidades son las clases, por lo es más fácil obtener niveles más bajos de asociación pues la muestra es inferior. En segundo lugar, la explicación más verosímil es la unión de dos fuerzas yuxtapuestas: la primera es que a menor número de alumnado por clase mayor es el rendimiento educativo (Mullis et al., 2017); y la segunda es el histórico retraso educativo de las zonas rurales en Marruecos (Khandker, Lavy & Filmer, 1994), así, cabe esperar, que en las áreas rurales el alumnado por aula sea menor. En segundo lugar, nos encontramos que para Marruecos LP los niveles de significación se encuentran por encima de 0,9 para *Lengua del hogar es la de la prueba*, sin embargo, para Marruecos PIRLS los resultados son significativos, aunque la diferencia es muy baja, teniendo mayor rendimiento quienes sí hablan la lengua de la prueba en su hogar. Estas anomalías se deben a la particularidad de que el dariya ni siquiera esté formalizado en su escritura y el sistema educativo tenga como lengua vehicular el árabe clásico. Además, con un nivel de significación alto, pero menor que las restantes variables, tenemos *Primera infancia*, que teniendo en consideración la literatura existente (Cunha et al. 2006; Heckman & Neal, 1996), los resultados son poco predictivos del rendimiento académico en ambas bases de datos. Esto puede ser porque la proporción de alumnado que sí haya asistido a educación para *Primera infancia* sea baja, porque el alumnado que sí ha asistido en su mayor parte lo haya hecho durante poca cantidad de tiempo, porque al no estar regulada esta etapa por el Estado marroquí no posea la calidad formativa adecuada o/y por cualquier otra particularidad del país magrebí. Sea como fuere, los resultados no tienen continuidad con quienes sí han asistido a preescolar, variable que sí presenta resultados altamente diferenciados y significativos.

Tabla 6.4. Rendimiento en las tres pruebas PIRLS según cada una de las 17 variables politómicas e independientes. Porcentaje en horizontal (Continúa)

Variable Explicativa	Categorías	Marruecos LP			Marruecos PIRLS		
		Rendimiento Prueba			Rendimiento Prueba		
		Bajo	Alto	n	Bajo	Alto	n
Ratio de alumnado por clase	Bajo	47,3	52,7	91***	42,1	57,9	95***
	Medio	49,3	50,7	75***	50,7	49,3	73***
	Alto	53,1	46,9	64***	58,7	41,3	63***
Primera infancia	Sí	45,0	55,0	896	44,9	55,1	800*
	No	51,2	48,8	2277	49,9	50,1	2385*
Preescolar	Sí	36,5	63,5	2211	37,5	62,5	2195
	No	71,1	28,9	1132	68,2	31,8	1137
Ocupación padre	Trabajadores no cualificados	63,9	36,1	501	61,2	38,8	544
	Trabajadores cualificados	43,3	56,7	1233	47,8	52,2	1160
	Profesionales y empresarios	17,6	82,4	522	22,7	77,3	586
Ocupación madre	Trabajadoras no cualificadas	48,6	51,4	1421	48,5	51,5	1327
	Trabajadoras cualificadas	31,7	68,3	161	33,8	66,2	154
	Profesionales y empresarias	18,1	81,9	193	17,1	82,9	228
Ocupación más alta de ambos padres	Trabajadores no cualificados	60,9	39,1	774	60,6	39,4	792
	Trabajadores cualificados	44	56	1226	48,9	51,1	1167
	Profesionales y empresarios	19,9	80,1	604	23,4	76,6	676

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016. 12 de las 34 tablas de contingencia han sido adelantadas en Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020). Leyenda en continuación

Continuación tabla 6.4.							
Variable Explicativa	Categorías	Marruecos LP			Marruecos PIRLS		
		Rendimiento Prueba			Rendimiento Prueba		
		Bajo	Alto	N	Bajo	Alto	N
Nivel de estudios padres	Max. Obligatorios	59,0	41,0	1710	56,5	24,6	1327
	Secundarios post-obligatorios	25,4	74,6	618	27,7	20,0	154
	Terciarios	9,4	90,6	341	17,4	14,4	228
Nivel de estudios madres	Max. Obligatorios	56,5	43,5	1651	52,9	24,9	1794
	Secundarios post-obligatorios	27,7	72,3	500	15,2	12,9	610
	Terciarios	17,4	82,6	187	16,2	13,6	322
Nivel de estudios más alto de ambos padres	Max. Obligatorios	61,5	38,5	1784	58,9	41,1	1874
	Secundarios post-obligatorios	27,1	72,9	838	29,3	70,7	829
	Terciarios	7,1	92,9	325	13,1	86,9	313
Número de libros en el hogar	0 a 10	62,7	37,3	1965	61,1	38,9	2020
	11 a 100	32,1	67,9	1344	34,7	65,3	1284
	Más de 100	35,5	64,5	211	30,7	69,3	231
Inmigrante	Inmigrante	67,9	32,1	134	59,6	40,4	146
	Autóctono	47,1	52,9	3244	47,3	52,7	3246
Lengua del hogar es la de la prueba	Sí	48,7	51,3	711***	41,2	58,8	675
	No	48,4	51,6	2677***	50,3	49,7	2746
Sexo	Chicas	40,4	59,6	1742	42,3	57,7	1829
	Chicos	59,1	40,9	1874	57,1	42,9	1829

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016. 12 de las 26 tablas de contingencia han sido adelantadas en Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020). En las tablas de contingencia que la componen la significación de chi-cuadrado de Pearson es: $p < 0,01$. Salvo cuando en <<n>>: (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,1$; (***) $p > 0,1$

Continuando con las variables explicativas que sí se muestran significativas, la ocupación de los progenitores avala que a mayor capital mayor rendimiento escolar de la descendencia. Respecto al género del progenitor, se observa mayor capacidad predictiva de los padres que de las madres cuando la categoría es <<no cualificados>>, por el contrario el rendimiento en la prueba PIRLS para <<cualificados>> es mayor en las madres, para <<profesionales y empresarios>> ambos géneros poseen una gran capacidad predictiva. En la variable conjunta, ocupación más alta de ambos padres, se observan importantes diferencias de rendimiento según la ocupación.

El nivel de estudios de los progenitores presenta mayores diferencias según el nivel de estudios del padre que de la madre. Como variable que indica el capital escolar, las tres variables dependientes presentan diferencias porcentuales agudas respecto al rendimiento en la prueba.

Las dos últimas variables predictoras son *Sexo* e *Inmigración*. La segunda revela que la población no nacida en el país magrebí presenta peor rendimiento. La cuestión de género muestra que las chicas poseen mayor probabilidad de tener alto rendimiento que los chicos, lo cual refuerza que las chicas sobreviven en mayor grado en el sistema educativo ya que se adaptan mejor, pese a que el abandono escolar prematuro les afecta más al poseer mayor discriminación manifiesta.

Análisis por rangos

La tabla 6.5. nos muestra las diferencias a partir de un análisis de rangos, el cual nos permite comparar tanto las variables ordinales como las continuas (Rosenthal, 1991; Rosnow & Rosenthal, 2003), por consiguiente, no se encuentran las variables independientes bivariantes ni *ratio de alumnado por clase*, ya que al poseer otra escala diferenciada hemos considerado que conducía a errores de interpretación, además sus valores en estas dos bases de datos en la R de Rosentahl no son significativos¹⁶⁶, fortaleciendo lo que mostraban las tablas de contingencia. Sin embargo, la razón por la que hemos seleccionado la R de Rosenthal para el análisis de las variables continuas es otra. Al calcular los test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, según la distribución de cada índice en los grupos alto y bajo rendimiento en la prueba de ambas muestras, en todos los casos el p-valor ha sido inferior¹⁶⁷ de 0,01, lo cual sumado a que las muestras son superiores de 55 casos configuran las condiciones para la realización de la R de Rosenthal¹⁶⁸ (Ibidem).

La tabla 6.5. muestra que el origen familiar incide en el rendimiento académico. Las variables ordinales revelan que la mayor capacidad predictiva la posee *Nivel de*

¹⁶⁶ Sus p-valor son 0,93 para Marruecos LP y 0,20 para Marruecos PIRLS.

¹⁶⁷ Aunque todos los valores sean menores de 0,01 es suficiente siempre que están por debajo de 0,05 (Rosenthal, 1991; Rosnow & Rosenthal, 2003).

¹⁶⁸ Se han calculado manualmente porque el paquete estadístico *IBM SPSS Statics* no posibilita su cálculo.

estudios más alto de ambos padres, esto concuerda con nuestra propuesta teórica pues mide el capital escolar de ambos progenitores. En ambas bases de datos tiene mayor capacidad predictiva *Ocupación más alta de ambos padres* que *Número de libros en el hogar*, pues como hemos sostenido, Marruecos todavía no está en un estadio donde el capital cultural tenga mayor capacidad predictiva que el económico. Respecto a las diferencias entre los padres y las madres en *Estud_PyM* son leves, incluso, en Marruecos PIRLS las madres tienen mayor influencia y en Marruecos LP ocurre lo contrario, el nivel de estudios de los padres posee valores más altos. Sin embargo, con *Ocup_PyM* no sucede igual, esta variable muestra mayor influencia de ellos que de ellas sobre el rendimiento en la prueba de su descendencia.

Tabla 6.5. U de Mann-Whitney y R de Rosenthal en los índices y las variables ordinales

Variables independientes	Marruecos LP			Marruecos PIRLS		
	U	p	R	U	p	R
Ordinales						
Estud_P	629536,5	0,00	-0,3853	706697,5	0,00	-0,3141
Estud_M	503830,5	0,00	-0,3851	513420,5	0,00	-0,3363
Ocup_P	484901,0	0,00	-0,3035	512122,0	0,00	-0,2637
Ocup_M	374250,0	0,00	-0,1954	319144,0	0,00	-0,2116
Estud_PyM	742102,0	0,00	-0,4015	826159,0	0,00	-0,3415
Ocup_PyM	670822,0	0,00	-0,2854	681053,0	0,00	-0,2669
Libr_Hoga	1288493,5	0,00	-0,2759	1287674,0	0,00	-0,2576
Continuas						
Gust_lectr_PyM	1084224,5	0,00	-0,2886	1111675,5	0,00	-0,2491
Rec_hgr_aprendz	734436,5	0,00	-0,3979	853494,0	0,00	-0,3161
Dispst_digt_hgr	914499,0	0,00	-0,3769	943618,5	0,00	-0,3428
Actvd_form_tmpr	1162837,5	0,00	-0,2765	1284662,5	0,00	-0,2054
Tar_alfb_tmpr	772259,0	0,00	-0,4524	844260,5	0,00	-0,3956

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016. 16 de los 24 análisis han sido adelantados en Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020)

Respecto a los resultados de la R de Rosenthal en los cinco índices generados por la IEA encontramos varias concordancias entre ambas bases de datos. La primera es que

las diferencias entre quienes han tenido alto rendimiento y bajo rendimiento son mayores en *Tareas de alfabetización temprana*, y la que menores diferencias presenta es *Actividades de formación temprana*. Esto es coincidente con el análisis anterior y, cuanto menos, reseñable. En este aspecto, ante la repetición de los resultados reiteramos que *Tar_alfb_tmpr* hace referencia a las tareas realizadas en cursos preobligatorios, pero, también a aquellas realizadas en el hogar, además de la cuestión lingüística. La tercera coincidencia entre PIRLS y LP es que la segunda variable explicativa con menor capacidad predictiva es *Gust_lectr_PyM*. Tanto esta como *Número de libros en el hogar* poseen poca capacidad predictiva comparativamente con el resto de las variables independientes.

La diferencia entre las dos bases de datos está en cuáles son las variables que ocupan la segunda y la tercera posición en el grado de capacidad predictiva. Así en Marruecos LP la segunda posición la ocupa *Rec_hgr_aprendz* seguida de *Dispst_digt_hgr*, mientras en Marruecos PIRLS también ocupan la segunda y tercera posición, pero en orden inverso. En cualquier caso, los resultados entre estas dos variables son muy similares.

3. Análisis de Regresión Logística Binaria Multivariante

En este apartado proponemos varios modelos logit para explicar cómo la familia influye en el rendimiento del alumnado marroquí en las pruebas realizadas por la IEA. En total son ocho modelos, divididos en dos tipos diferentes. Uno en el que las variables predictoras son los índices y otro en el que son las variables ordinales, en ambos casos hemos acotado el análisis a las variables que hemos seleccionado como representativas del capital económico, cultural e intermedio. En este punto, es fundamental aclarar que, en la medida de lo posible, hemos evitado las variables que representan acumulación de capitales, siempre, tal y cómo hemos expuesto anteriormente, con las variables que proporciona PIRLS. Estos dos análisis se han aplicado a las dos pruebas diferentes: Marruecos PIRLS y Marruecos LP. Esto supone cuatro análisis distintos, pero al ser un análisis multivariante se acumulan los casos perdidos de las diferentes variables explicativas, por ello hemos realizado el análisis sobre estas bases de datos y en las obtenidas en la Imputación Múltiple de Little con 25 cadenas de Markov y 20 interacciones por cada una de estas.

Sin embargo, en este punto los análisis difieren en mayor grado de los realizados por Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020). Ya que además de incluir modelos de las bases de datos sin imputar hemos optado por incluir la menor cantidad de variables predictoras por dos cuestiones (Jovell, 1995; Pardo & Ruiz, 2013): a) reduce la colinealidad; b) a igual ajuste el modelo es mejor cuanto menos cantidad de variables independientes haya. Por último, debido a su capacidad predictora y su ausencia de colinealidad hemos añadido a todos los análisis la variable *Sexo*.

3.1. Modelos RLB con muestras no imputadas

Al igual que con todos los análisis realizados hasta este apartado no hemos utilizado las bases de datos imputadas. Estas cuatro RLB son: Marruecos LP siendo las variables independientes los índices, además del sexo que se encuentra en todos los modelos (Marruecos LP Índices); con la misma base de datos, pero con las variables ordinales como predictoras (Marruecos LP Ordinales); con la base de datos de la prueba homogeneizada para todos los países participantes y con los índices (Marruecos PIRLS Índices); y la misma base de datos, pero con las variables ordinales (Marruecos PIRLS Ordinales).

Tabla 6.6. Ajuste de los cuatro modelos de RLB sin IM

Modelo	Marruecos LP Índices	Marruecos PIRLS Índices	Marruecos LP Ordinales	Marruecos PIRLS Ordinales
Casos válidos	2778	2724	2266	2219
% casos perdidos	21,1	22,6	35,7	37,0
G_{0-1}^2	579,623	589,464	530,720	514,232
p	0,000	0,000	0,000	0,000
% valor predictivo	69,2	68,3	69,4	67,7
(-2) Log likelihood	3227,794	3375,578	2560,617	2702,165
R^2	0,1883	0,1846	0,2088	0,1971
$R_{ajustado}^2$	0,2524	0,2473	0,2805	0,2640
R_L^2	0,1796	0,1746	0,2073	0,1903

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

Como muestra la tabla 6.6. los casos perdidos se elevan por encima del 20% en las cuatro RLB, y cuando las variables que acompañan a *Sexo* son las ordinales nos situamos por encima del 35%. El nivel de significación se sitúa en los cuatro modelos por debajo del 0,001 y las tres R^2 se sitúan por encima del 0,15, lo que nos da ajustes entre moderados y moderadamente altos (Jovell, 1995; Pardo & Ruiz, 2013). Por último, la capacidad predictiva se sitúa entre el 65% y el 70% de los casos en todas las RLB.

Sin embargo, aunque leves, encontramos diferencias entre los modelos. Marruecos LP Ordinales es el que posee más fuerza (R^2 : 0,2088; $R^2_{ajustado}$: 0,2088; R^2_L : 0,2073) y mayor capacidad predictiva (69,4%). Le sigue en la fuerza del ajuste Marruecos PIRLS Ordinales (R^2 : 0,1971; $R^2_{ajustado}$: 0,2640; R^2_L : 0,1903) que, sin embargo, es la que menor capacidad predictora posee (67%), pues el segundo modelo con mayor capacidad es Marruecos LP Índices con un 69,2%, aunque tercero en fuerza del ajuste (R^2 : 0,1883; $R^2_{ajustado}$: 0,2524; R^2_L : 0,1796). Por tanto, Marruecos PIRLS índices ocupa la tercera posición en capacidad predictiva (68,3%) y posee el ajuste con menor fuerza (R^2 : 0,1846; $R^2_{ajustado}$: 0,2473; R^2_L : 0,1746). En conclusión, con la excepción de que los modelos que poseen índices producen menos casos perdidos, los cuatro modelos son muy similares.

En la tabla 6.7. se observan los valores de las variables independientes y de la constante del modelo que hemos denominado Marruecos LP Índices, siendo logit (Alto Rendimiento = 1) = $-4,489 + 0,733$ (*Sexo* = chica) + $0,213$ (*Rec_hgr_aprendz*) + $0,171$ (*Dispst_digt_hgr*) + $0,179$ (*Gust_lectr_PyM*).

Que el odd ratio sea mayor en *Sexo* es normal, como consecuencia de que es una variable politómica con dos categorías, mientras los índices son de naturaleza continua. La cuestión de que estos estén realizados en una misma escala configura una ventaja comparativa que no posee PISA (Lozano Pérez & Trinidad Requena, 2019). Así el índice con mayor OR es *Recursos de aprendizaje en el hogar*, seguido de *Gusto por la lectura de ambos padres* y, por último, *Dispositivos digitales en el hogar*.

En la tabla 6.8. se aprecian los resultados del modelo Marruecos PIRLS Índices. Siendo la regresión logit (Alto Rendimiento = 1) = $-3,801 + 0,614$ (*Sexo* = chica) + $0,109$ (*Rec_hgr_aprendz*) + $0,254$ (*Dispst_digt_hgr*) + $0,134$ (*Gust_lectr_PyM*). En esta muestra observamos que *Dispositivos digitales en el hogar* posee mayor OR que *Gusto por la lectura de ambos padres*, sin embargo, *Recursos de aprendizaje en el hogar* obtiene el menor OR.

Tabla 6.7. Resultados del modelo Marruecos LP Índices sin IM

	B	EE	Wald	Gl	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo = Chica	0,733	0,086	72,457	1	0,000	2,082	1,759	2,465
Rec_hgr_aprendz	0,213	0,028	59,288	1	0,000	1,238	1,172	1,307
Dispst_digt_hgr	0,171	0,023	55,386	1	0,000	1,187	1,134	1,242
Gust_lectr_PyM	0,179	0,024	56,958	1	0,000	1,196	1,142	1,253
Constante	-4,489	0,245	335,212	1	0,000	0,011		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

Tabla 6.8. Resultados del modelo Marruecos PIRLS Índices sin IM

	B	EE	Wald	Gl	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo = Chica	0,614	0,084	52,846	1	0,000	1,847	1,565	2,179
Rec_hgr_aprendz	0,109	0,026	17,073	1	0,000	1,116	1,059	1,175
Dispst_digt_hgr	0,254	0,024	115,288	1	0,000	1,289	1,230	1,350
Gust_lectr_PyM	0,134	0,023	34,965	1	0,000	1,144	1,094	1,196
Constante	-3,801	0,214	314,040	1	0,000	0,022		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

Las tablas 6.9. y 6.10. muestran los resultados de los modelos realizados con las variables ordinales junto a *Sexo*. El primero es logit (Alto Rendimiento = 1) = -1,373 + 0,860 (*Sexo* = Chica) + 1235 (*Estud_PyM* = Secundarios post-obligatorios) + 2,400 (*Estud_PyM* = Universitarios) + 0,531 (*Ocup_PyM* = Cualificados) + 0,800 (*Ocup_PyM* = Profesionales y empresarios) + 0,781 (*Libr_Hoga* = 11 a 100) + 0,047 (*Libr_Hoga* = más de 100). Como el sexo posee dos categorías únicamente, lo idóneo es compararlo con la segunda categoría de las variables ordinales, de esta manera se observa que no es una variable tan preponderante. Respecto a las variables ordinales, la que mayor diferencia presenta es *Nivel de estudios más alto de ambos padres*, ya que el alumnado que tiene al menos un ascendente con secundaria post-obligatoria tiene más del doble de probabilidad de tener alto rendimiento que el alumnado que no posee ascendentes con este nivel de estudios, y más de 10 veces para quienes tienen como mínimo al padre o/y

madre con estudios terciarios. Respecto a las dos variables restantes, *Ocup_PyM* posee mejor predicción que *Libr_Hoga*, de hecho, esta segunda se muestra no significativa para quienes poseen más de 100 libros en su hogar.

Tabla 6.9. Resultados del modelo Marruecos LP Ordinales sin IM

	B	EE	Wald	G1	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo = Chica	0,860	0,097	78,928	1	0,000	2,364	1,955	2,858
Estud_PyM = Obligatorios e inferior			173,108	2	0,000			
Estud_PyM = Secundarios post- obligatorios	1,235	0,110	126,450	1	0,000	3,440	2,773	4,266
Estud_PyM = Universitarios	2,400	0,281	72,732	1	0,000	11,018	6,348	19,125
Ocup_PyM = No cualificados			36,604	2	0,000			
Ocup_PyM = Cualificados	0,531	0,110	23,289	1	0,000	1,701	1,371	2,110
Ocup_PyM = Profesionales y empresarios	0,800	0,145	30,477	1	0,000	2,225	1,675	2,955
Libr_Hoga = 0 a 10			59,437	2	0,000			
Libr_Hoga = 11 a 100	0,781	0,103	57,644	1	0,000	2,184	1,785	2,672
Libr_Hoga = más de 100	0,047	0,218	0,047	1	0,829	1,048	0,683	1,608
Constante	-1,373	0,110	155,608	1	0,000	0,253		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

Tabla 6.10. Resultados del modelo Marruecos PIRLS Ordinales sin IM

	B	EE	Wald	G1	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo = Chica	0,683	0,094	53,283	1	0,000	1,980	1,648	2,378
Estud_PyM = Obligatorios e inferior			134,074	2	0,000			
Estud_PyM = Secundarios post- obligatorios	1,027	0,112	84,149	1	0,000	2,791	2,242	3,476
Estud_PyM = Universitarios	2,468	0,288	73,403	1	0,000	11,800	6,709	20,754
Ocup_PyM = No cualificados			29,336	2	0,000			
Ocup_PyM = Cualificados	0,265	0,106	6,243	1	0,012	1,304	1,059	1,605
Ocup_PyM = Profesionales y empresarios	0,775	0,143	29,330	1	0,000	2,170	1,639	2,872
Libr_Hoga = 0 a 10			39,951	2	0,000			
Libr_Hoga = 11 a 100	0,651	0,103	39,761	1	0,000	1,918	1,567	2,349
Libr_Hoga = más de 100	0,388	0,217	3,212	1	0,073	1,475	0,964	2,255
Constante	-1,108	0,103	116,292	1	0,000	0,330		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

El segundo modelo realizado con las variables ordinales es el que se muestra en la tabla 6.10. Siendo este logit (Alto Rendimiento = 1) = $-1,108 + 0,683$ (*Sexo* = chica) + $1,027$ (*Estud_PyM* = Secundarios post-obligatorios) + $2,468$ (*Estud_PyM* = Universitarios) + $0,265$ (*Ocup_PyM* = Cualificados) + $0,775$ (*Ocup_PyM* = Profesionales

y empresarios) + 0,651 (*Libr_Hoga* = 11 a 100) + 0,388 (*Libr_Hoga* = más de 100). Los resultados son coincidentes con el modelo ajustado con la base de datos Marruecos LP: *Sexo* al no ser comparada con variables continuas no posee el OR más alto, volviendo a observar que los odds ratio son mayores en *Estud_PyM*, y que en el otro extremo se sitúa *Libr_Hoga* que, aunque menos agudo, vuelve a tener problemas de significación y a presentar OR menores que *Ocup_PyM*.

En resumen, *Sexo* posee capacidad predictiva en el rendimiento de las pruebas. Entre las variables seleccionadas, ya sea ordinales o continuas, aquellas que son intermedias entre los capitales económico y cultural son las que mayor capacidad predictora poseen en tres modelos, ya que *Recursos de aprendizaje en el hogar* para Marruecos PIRLS representa una anomalía al tener el OR más bajo. Respecto a aquellas variables que manifiestan el capital económico se muestran algo más preponderantes que las que muestran el capital cultural.

3.2. Modelos de RLB con muestras imputadas

A continuación, analizaremos los mismos modelos, pero con las muestras que han sido imputadas, y, por consiguiente, sin casos perdidos. En la tabla 6.11. observamos los casos recuperados en cada una de las dos muestras empleadas. En este punto, cabe mencionar que la ponderación que se ha efectuado es la misma que en todos los análisis, la cual ha sido incluida en ambas bases de datos de la IEA para que el peso total sea el del sumatorio de casos, y como hemos multiplicado por 25 cada individuo para poder realizar estas mismas imputaciones por caso perdido, tal y como indica Schafer (1999), hemos obtenido 136.325 individuos en Marruecos LP y 137.225 en Marruecos PIRLS.

Al haber imputado las bases de datos, observamos que G_{0-1}^2 sigue siendo significativo en los cuatro modelos y, además, el ajuste y la capacidad predictiva han aumentado, donde lo han hecho en mayor grado es en Marruecos LP Ordinal y Marruecos LP índices, por este orden. Respecto a las muestras de Marruecos PIRLS, la que se ha realizado con los índices, además de con el *Sexo*, posee mayor capacidad predictiva que aquella que tiene variables ordinales, sin embargo, esta última posee mayor ajuste.

Tabla 6.11. Ajuste de los cuatro modelos de RLB con IM

Modelo	Marruecos LP Índices	Marruecos PIRLS Índices	Marruecos LP Ordinales	Marruecos PIRLS Ordinales
% casos recuperados	21,1	22,6	35,7	37,0
G_{0-1}^2	24147,312	16810,694	24948,420	17910,777
p	0,000	0,000	0,000	0,000
% valor predictivo	70,9	68,2	71,4	67,6
(-2) Log likelihood	101185,821	109940,936	100384,714	108840,853
R^2	0,2344	0,1679	0,2412	0,1779
$R_{ajustado}^2$	0,3125	0,2239	0,3215	0,2372
R_L^2	0,2386	0,1529	0,2485	0,1646

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

Como muestra la tabla 6.11. los casos recuperados por la IM se elevan por encima del 20% en las cuatro RLB que hemos efectuado, y cuando las variables que acompañan a *Sexo* son las ordinales nos situamos por encima del 35%. El nivel de significación se sitúa en los cuatro modelos por debajo del 0,001 y las tres R^2 distintas que se han calculado se sitúan por encima del 0,15, lo que nos da ajustes entre moderados y moderadamente altos (Jovell, 1995; Pardo & Ruiz, 2013). Por último, la capacidad predictiva se sitúa entre el 65% y el 70% de los casos en todas las RLB. En cualquier caso, los modelos han mejorado. Si observamos los ajustes y la capacidad predictora de los modelos propuestos en la tabla 6.11. y aquellos que aportan Lozano Pérez & Trinidad Requena (2020) con datos también imputados hallamos que son similares, aunque encontramos varias diferencias: a) las RLB aquí propuestas poseen menos variables independientes, lo cual refuerza que los modelos logit, diferenciándose de los probit, no producen volatilidad, pero sí colinealidad, en línea con Jovell (1995); b) la inclusión de la variable *Sexo* en el análisis multivariante es un acierto, en tanto, no genera colinealidad;

c) la IM recupera menos casos porque al haber menos variables menos casos perdidos produce el análisis multivariante; d) se permite la comparación con aquellas RLB sin datos imputados, configurando estas dos últimas diferencias una mejora del análisis.

La tabla 6.12. presenta los resultados del modelo logit (Alto Rendimiento = 1) = -4,811 + 0,894 (*Sexo* = Chica) + 0,135 (*Gust_lectr_PyM*) + 0,277 (*Rec_hgr_aprendz*) + 0,180 (*Dispst_digt_hgr*), el cual hemos denominado Marruecos PIRLS Índices. El orden de las variables dependientes, según sus OR, es coincidente con el mismo análisis que hemos realizado con las muestras sin imputar: el primer lugar lo ocupa *Recursos de aprendizaje en el hogar*, seguido de *Gusto por la lectura de ambos padres* y, por último, *Gusto por la lectura de ambos padres*.

Tabla 6.12. Resultados del modelo Marruecos LP Índices con IM

	B	EE	Wald	Gl	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo = Chica	0,894	0,016	3302,655	1	0,000	2,446	2,372	2,522
Gust_lectr_PyM	0,135	0,004	1030,778	1	0,000	1,144	1,135	1,154
Rec_hgr_aprendz	0,277	0,005	3351,841	1	0,000	1,320	1,307	1,332
Dispst_digt_hgr	0,180	0,004	2105,661	1	0,000	1,198	1,189	1,207
Constante	-4,811	0,041	13530,122	1	0,000	0,008		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

La tabla 6.13. nos ofrece los resultados de las variables y la constante de Marruecos PIRLS Índices, siendo este modelo logit (Alto Rendimiento = 1) = -3,827 + (*Sexo* = chica) + 0,117 (*Gust_lectr_PyM*) + 0,149 (*Rec_hgr_aprendz*) + 0,208 (*Dispst_digt_hgr*). Como ocurre con todos los modelos que emplean a los índices, la OR más alta es *Sexo* debido a que es una variable dicotómica y no continua. Según su capacidad predictora los índices son, por este orden, *Dispositivos digitales en el hogar*, *Recursos de aprendizaje en el hogar* y *Gusto por la lectura de ambos padres*. En este caso se observa cómo la variable que hemos seleccionado para representar el capital económico posee mayor OR que aquellas que representa de forma intermedia a ambos capitales y a la que representa el capital cultural. En este punto, hemos de recordar que el

mismo análisis aplicado a la misma base de datos pero sin imputar relegaba a *Rec_hgr_aprendz* a la variable con menos capacidad predictora.

Tabla 6.13. Resultados del modelo Marruecos PIRLS Índices con IM

	B	EE	Wald	Gl	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo = Chica	0,635	0,015	1867,263	1	0,000	1,887	1,834	1,943
MyP_gust_leer_scl	0,117	0,004	838,190	1	0,000	1,124	1,115	1,133
Rcrsos_Hgar_Aprndzj	0,149	0,004	1183,703	1	0,000	1,161	1,151	1,170
Disptvs_digt_hgr_scl	0,208	0,004	2999,791	1	0,000	1,231	1,222	1,240
Constante	-3,827	0,038	9929,257	1	0,000	0,022		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

La tabla 6.14 muestra el modelo logit (Alto Rendimiento = 1) = $-1,743 + 0,850$ (*Sexo* = Chica) + $0,529$ (*Ocup_PyM* = Cualificados) + $1,104$ (*Ocup_PyM* = Profesionales y empresarios) + $1,104$ (*Estud_PyM* = Secundarios post-obligatorios) + $2,490$ (*Estud_PyM* = Universitarios) + $0,893$ (*Libr_Hoga* = 11 a 100) + $0,271$ (*Libr_Hoga* = más de 100), el cual hemos denominado Marruecos LP Ordinales. La mayor diferencia que guarda con el mismo, pero sin imputar la base de datos Marruecos LP, es que en esta ocasión los Gi-cuadrado del índice de Wald para *Libr_Hgar* sí son significativos. Sin embargo, si atendemos a las OR se observa que las variables ordinales poseen el mismo orden en su capacidad explicativa, *Estud_PyM* es la variable que mayores odds ratios posee, seguida de *Ocup_PyM* y, en último lugar, *Libr_Hoga*, la cual alcanza valores más altos para la categoría de 11 a 100 que para más de 100.

La tabla 6.15 muestra el modelo logit (Alto Rendimiento = 1) = $-1,325 + 0,633$ (*Sexo* = chica) + $0,297$ (*Ocup_PyM* = Cualificados) + $0,954$ (*Ocup_PyM* = Profesionales y empresarios) + $0,944$ (*Estud_PyM* = Secundarios post-obligatorios) + $1,681$ (*Estud_PyM* = Universitarios) + $0,687$ (*Libr_Hoga* = 11 a 100) + $0,483$ (*Libr_Hoga* = más de 100), al cual hemos nombrado Marruecos PIRLS Ordinales. Donde, una vez más, las odds ratio más altas se encuentran en Nivel de *estudios alcanzados por ambos padres*, siendo cinco veces más probable haber obtenido Alta Cualificación si al menos uno de

los progenitores tiene estudios terciarios respecto a el estudiantado que no posee ni padre ni madre con, al menos, los estudios obligatorios finalizados. *Ocup_PyM* vuelve a ser una variable con mayor capacidad predictiva que *Libr_Hoga*, esta última vuelve a poseer un OR más alto en de 11 a 100 que en más de 100.

Tabla 6.14. Resultados del modelo Marruecos LP Ordinales con IM

	B	EE	Wald	G1	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo = Chica	0,850	0,015	3008,786	1	0,000	2,340	2,270	2,412
Ocup_PyM = No cualificados			2276,172	2	0,000			
Ocup_PyM = Cualificados	0,529	0,017	915,819	1	0,000	1,698	1,641	1,757
Ocup_PyM = Profesionales y empresarios	1,104	0,024	2187,262	1	0,000	3,016	2,880	3,159
Estud_PyM = Obligatorios e inferior			6633,396	2	0,000			
Estud_PyM = Secundarios post- obligatorios	1,104	0,017	3989,344	1	0,000	3,017	2,915	3,122
Estud_PyM = Universitarios	2,490	0,040	3781,615	1	0,000	12,060	11,140	13,056
Libr_Hoga = 0 a 10			2948,197	2	0,000			
Libr_Hoga = 11 a 100	0,893	0,016	2938,960	1	0,000	2,443	2,365	2,523
Libr_Hoga = más de 100	0,271	0,035	60,074	1	0,000	1,311	1,224	1,404
Constante	-1,743	0,018	9698,205	1	0,000	0,175		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

Tabla 6.15. Resultados del modelo Marruecos PIRLS Ordinales con IM

	B	EE	Wald	G1	p	OR	95% IC _{OR}	
Sexo	0,633	0,015	1848,365	1	0,000	1,883	1,830	1,938
Ocup_PyM = No cualificados			2018,941	2	0,000			
Ocup_PyM = Cualificados	0,297	0,017	311,925	1	0,000	1,346	1,303	1,391
Ocup_PyM = Profesionales y empresarios	0,954	0,021	1996,840	1	0,000	2,597	2,490	2,708
Estud_PyM = Obligatorios e inferior			4621,407	2	0,000			
Estud_PyM = Secundarios post- obligatorios	0,944	0,017	3031,345	1	0,000	2,570	2,485	2,658
Estud_PyM = Universitarios	1,681	0,034	2504,035	1	0,000	5,369	5,027	5,735
Libr_Hoga = 0 a 10			1876,791	2	0,000			
Libr_Hoga = 11 a 100	0,687	0,016	1846,986	1	0,000	1,988	1,927	2,051
Libr_Hoga = más de 100	0,483	0,033	209,769	1	0,000	1,622	1,519	1,731
Constante	-1,325	0,016	6610,016	1	0,000	0,266		

Fuente: Elaboración propia a partir de PIRLS 2016

Debido a la reiteración de sus resultados, junto a poseer solo dos categorías, hemos dejado para este momento recapitular la variable *Sexo*, la cual se mantiene siempre con un nivel de significación muy alto y con un OR entre 1,5 y 2,5, siendo más altos en los modelos Marruecos LP.

Por último, los modelos realizados con las dos IM efectuadas mantienen una serie de regularidades: a) las variables intermedias, ya sea *Estud_PyM* o *Rcrsos_Hgar_Aprndzj*, son aquellas con mayor capacidad predictiva, esto probablemente se deba a que, aunque en el diseño hemos buscado que sean las menos acumulativas

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

posibles, siempre acumulan en algún grado al capital económico y al cultural junto al simbólico y al social; b) las variables que miden el capital económico suelen ser mejores predictoras que las que testan el capital cultural, si bien con las IM realizada no hemos encontrado problemas de significación en esta última; c) las IM corroboran los resultados de los análisis bivariantes y de las RLB realizadas con las bases sin imputar.

Conclusiones

Tanto PISA 2018 (2019a; 2019b) como PIRLS 2016 (Mullis et al., 2017) ponen de manifiesto que en Marruecos, como en el conjunto de los países participantes, existe desigualdad de oportunidades educativas, sin embargo, estos análisis manifiestan su mayor precisión en análisis de correlaciones. En este punto, ofrecemos varios análisis multivariantes que constatan este fenómeno.

Pero, además, el conjunto de los análisis pone de manifiesto una serie de cuestiones, más allá del proceso reproductivo, que sufre Marruecos en la escuela. La primera es que no existe supremacía del capital cultural sobre el económico, al contrario, el capital económico posee mayor capacidad predictiva, aunque sea leve. La segunda es que en los análisis bivariantes, *Tareas de alfabetización temprana* ha manifestado una gran capacidad como variable explicativa, lo cual se debe a varias cuestiones: a) acumula diferentes capitales, pues al recopilar actividades en centros de formación como fuera de estos pone de manifiesto a los cuatro capitales; b) nuestros análisis reflejan la importancia de la cuestión lingüística propia de Marruecos, debido a la pluralidad de lenguas o dialectos y a las diferencias entre el dariya, que no está formalizado en su escritura, y el árabe clásico; c) apunta a la importancia de la formación temprana en un país donde esta no es obligatoria, en línea con la bibliografía científica. La tercera cuestión manifiesta es que en la educación preobligatoria preescolar posee mayor capacidad explicativa que la etapa anterior, esto probablemente sea consecuencia de la no gratuidad de ambas etapas preobligatorias. Y, por último, quisiéramos reiterar que los datos aquí aportados ponen de manifiesto que el mayor abandono de las chicas que los chicos en la educación primaria y secundaria obligatoria no es por menos rendimiento sino por menores oportunidades explícitas que los chicos.

En conclusión, en Marruecos existe un proceso de desigualdad de oportunidades educativas con una serie de características propias, las cuales están relacionadas con su estructura patriarcal, el escaso desarrollo del Estado de Bienestar y la cuestión lingüística propia.

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

**Capítulo VII. La educación de los hijos e hijas de las familias
empleadas en la industria del norte de Marruecos:
trayectorias posibles en un entorno de desigualdad de
oportunidades educativas**

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Introducción

En el capítulo anterior hemos examinado el proceso reproductivo en la escuela marroquí, con tal propósito, se han realizado varios análisis del desempeño escolar del alumnado de cuarto curso de primaria según distintas variables familiares. Por lo que hemos contextualizado nuestro objeto de estudio, por consiguiente, restan tres cuestiones a responder: ¿cómo es el entorno del estudiantado de quienes tienen padres o/y madres trabajando en la industria del norte de Marruecos?, ¿cómo operan los cuatro capitales en las diferentes familias y estudiantes de nuestra población objeto de estudio? y ¿cuáles son los perfiles existentes según la trayectoria educativa y el origen socioeconómico?

La primera pregunta es respondida en el primer epígrafe. En esta nos centramos en las características del entorno, y cómo estas construyen y reproducen la desigualdad de oportunidades educativas. A la siguiente cuestión respondemos en el segundo apartado, en el cual analizamos cómo operan los cuatro capitales. En último lugar, respondemos a la tercera pregunta, donde caracterizamos los cuatro perfiles diseñados en el capítulo II, además, también diferenciamos dos subperfiles en el éxito funcional, como consecuencia de aunar en la categoría de mayor capital a las posiciones medias y altas, y otros tantos que han emergido en fracaso disfuncional.

1. El entorno industrial: un espacio propicio para los procesos reproductivos

La industria localizada en el norte de Marruecos es el nexo común de las familias que conforman nuestra población objeto de estudio, pero ni estamos ante familias que estén aisladas de otros campos laborales, ni que solo trabajen en la industria de exportación. De facto, en el territorio de la exigua región de Tánger-Tetuán nos encontramos dos fenómenos de importancia: el primero es que la fuerte estratificación social agrupa a las familias y al estudiantado por clases sociales, pero no existen barrios y colegios exclusivos para nuestra población objeto de estudio; y el segundo, la fuerte feminización de las categorías profesionales menos cualificadas de la industria, lo que conlleva fenómenos como que la trayectoria laboral en este sector esté acotada a un periodo de varios años o que los maridos no estén empleados en la industria, lo cual es coincidente con investigaciones previas (Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry, 2019; Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez, 2018).

Por tanto, cabe preguntarse ¿qué tienen en común las familias que trabajan en la industria de exportación?, porque lo que es propio y distintivo del estudiantado que hemos analizado es que al menos uno de sus progenitores ha trabajado en esta industria. En este aspecto, la investigación ha revelado dos características comunes: (a) el tipo de familias que atrae y (b) unas consecuencias directas del tipo de empleo que poseen sus progenitores.

Las familias con hijos e hijas empleadas en la industria del norte de Marruecos

En primer lugar, hemos de aclarar que las familias que son objeto de la presente investigación no son aquellas que posean algún miembro en la industria, pues, además, han de tener hijos e hijas. Lo cual es clave, porque, como hemos expuesto, es un sector profundamente feminizado y joven en sus puestos básicos, y como estos son mayoritarios, pues la mayoría del empleo que genera es poco cualificado, muchas trabajadoras, e incluso trabajadores, no tienen descendencia en el momento en el que están empleadas en este sector, por lo que no pertenecen a nuestra población objeto de estudio.

Estas familias se ajustan a la tipología expuesta por El-Khamlichi (p. 86, 2017), sin embargo, el trabajo de campo cualitativo permite una mayor precisión de las características propias de cada uno de los cuatro tipos de familias. Las particularidades de estas no son arbitrarias, ya que el empleo que genera esta industria atrae a familias con determinadas características, las cuales, a su vez, inciden en la posición de la estructura laboral y en el rendimiento educativo de la descendencia.

El primer tipo de familias son las nucleares, que poseen una característica común: están encabezadas por mujeres, lo cual se debe a dos causas: la fuerte estructura patriarcal y la mayor atracción del conjunto de la industria hacia este género, ya que los puestos menos cualificados son los que más abundan en la estructura laboral industrial, además, la esperanza de vida es mayor en las mujeres (p. 26, Haut Commissariat au Plan, 2019), lo que conlleva, junto con la normalización de que el hombre sea mayor que la mujer en las relaciones de pareja, que las familias encabezadas por una viuda sean más probables que por un viudo. Por lo que los dos tipos de familia monoparental más usuales son aquellas encabezadas por una madre soltera o separada¹⁶⁹, aunque también encontramos madres viudas, siempre que alcancen este estado civil a una edad muy temprana.

Las familias encabezadas por una madre están en una situación de mayor vulnerabilidad por dos cuestiones. La primera porque, como apuntaban Solís Pérez (2010) y El-Khamlichi (2017), la jerarquización de las mujeres en la cultura magrebí conlleva su estigmatización. La segunda, consecuencia directa de la primera, es que esta condición conlleva, en ocasiones no catalogables como casos atípicos, el repudio del resto de los miembros de su propia familia, ya que ser madre soltera se interpreta como una <<deshonra>> familiar, por lo que se da una situación de desaparición de lazos con la familia, y cuando los lazos existen, la madre soltera tiene obligaciones económicas con esta, es decir, se ve obligada a enviarle remesas. Esto es consecuencia de que la industria del norte de Marruecos es una fuerza centrípeta para las madres solteras del resto del país, las cuales son enviadas o deciden migrar hacia la región que nos ocupa para acceder a una economía de subsistencia.

Esta fuerza centrípeta, sean migrantes o autóctonas, también atrae a las madres separadas. Siendo un perfil muy similar al anterior, pues las familias, sobre todo de clase

¹⁶⁹ Con este concepto queremos diferenciar aquellas madres que sí han cohabitado con el padre, englobando también a las madres divorciadas. En cualquier caso, la vida en pareja fuera del matrimonio es un *rara avis*.

baja, culpabilizan a la mujer de la ruptura de la pareja, sin embargo, a pesar de que no se suele aceptar que la mujer vuelva a cohabitar con la unidad familiar anterior a su emancipación, los lazos familiares se erosionan en menor grado que si fuese una madre soltera y, por tanto, cuentan con ayuda de la familia, que si es de clases medias y altas puede ser también económica, pero si es de clase baja la ayuda familiar suele basarse en la atención a la descendencia, pues, a veces, las abuelas pasan a adquirir el rol de madres.

El rol de viuda es aquel que mayor estatus posee. En las clases bajas solo quedará a cargo de los hijos e hijas si estos cursan primaria o cursos anteriores, ya que la presión social sobre quién ha de sostener la unidad familiar recae sobre los hijos, y esta misma presión recae sobre las hijas para que se casen y abandonen la unidad familiar. Según aumenta la edad de la madre y la de la descendencia, mayor es esta presión. En las clases medias y, sobre todo, altas, la responsabilidad recae en el resto de la familia, ya sea para posibilitar e interceder en unas segundas nupcias o para aportar el dinero suficiente para mantener los gastos familiares, este tipo de presión social también recae en las clases bajas sobre los emigrantes que habitan en occidente. Por lo expuesto, salvo que pertenezca a clases bajas y sea joven, las mujeres viudas no suelen encontrarse en la industria del norte de Marruecos.

Las familias monoparentales tienen como conjunto de atributos estar encabezadas por una mujer, ocupar puestos básicos en la estructura laboral de la industria, lo que conlleva soportar una economía de subsistencia y condiciones de habitabilidad propias de situaciones de pobreza, y, por último, altas tasas de analfabetismo en estas madres, que si bien no podemos precisar cuál es, los perfiles de Informantes Claves, que poseen contacto directo con estas familias, tienen la percepción de que se sitúa entre el 80% y el 90%. Por último, hemos de destacar que es un perfil proclive en la industria agroalimentaria y textil.

Las familias nucleares son aquellas en las que cohabita la pareja de ambos padres y su descendencia, este tipo de familia no está normalizado en la cultura marroquí, si bien el proceso de homogenización cultural lo está extendiendo. Junto con la resistencia cultural, coexisten otras dos razones que dificultan que sea la categoría modal de nuestra investigación. La primera es que las mujeres empleadas en la industria tienen como trayectoria canalizada dejar el trabajo cuando contraen las primeras nupcias. La segunda es que si continúan trabajando una vez se han casado, suele ser porque los ingresos son bajos, por consiguiente, conviven con la familia del marido formando parte de una familia extensa.

Fotografía 7.1. Fábrica textil en Tánger



Fábrica de corte y confección de propiedad marroquí, pero que produce para transnacionales occidentales. Como se observa la mayoría son trabajadoras jóvenes, segunda oleada, 2016. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

Por consiguiente, las familias nucleares no son muy visibles, sin embargo, se encuentran dispersas en las diferentes categorías laborales, tanto en población autóctona como inmigrante interior, y en las distintas ramas industriales, además, el progenitor empleado en la industria pueden ser la mujer, el hombre o ambos. Esta pluralidad dificulta ajustarla a un tipo ideal weberiano, encontramos un patrón en las posiciones medias y, sobre todo, altas: la mujer o no está empleada o si lo está en el sector secundario, el marido también trabaja en el mismo sector.

La familia extensa es la más normalizada en la sociedad marroquí, por tanto, a pesar de que la monoparental es fuertemente atraída por los puestos laborales más básicos de la industria, también está normalizada en la población objeto de estudio. Debido a la propia pluralidad de su significado, nos encontramos con diferentes tipos de familias extensas, la cuales abarcan desde el matrimonio que convive con los padres del marido y que los

ingresos aportados por el empleo no permiten la emancipación, hasta, en algunos casos, el padre o la madre perteneciente a la <<Élite local>>¹⁷⁰.

Lo más característico de este tipo de familia es que cohabita en la misma vivienda con la madre o/y el padre del marido, pues en la cultura marroquí las mujeres se van a convivir con el marido, ya sea a una familia nuclear, compuesta o extensa. En este aspecto, quisiéramos volver a hacer hincapié en que en el Nuevo Código Marroquí de la Familia aún conserva que el hombre hereda el doble que la mujer (Ruiz-Almodóvar, 2004), pues con el matrimonio la mujer pasa a ser parte de la familia del marido.

Un fenómeno amplio es que las familias extensas se benefician de las remesas procedentes de países occidentales de los hermanos y hermanas del marido, e incluso reciben estas ayudas económicas aunque ambos padres de quienes viven en el extranjero hayan fallecido. No siendo este un fenómeno exclusivo de las familias extensas, pero sí mucho más normalizado.

Por último, no debemos obviar que la familia extensa no está estructurada únicamente por lazos intergeneracionales, ya que también existen familias nucleares que reciben hermanos, hermanas, primos, etc. Este tipo de familias es en gran medida consecuencia de las trayectorias migratorias y, por tanto, de las redes migratorias. Así, es común que de otras partes de Marruecos llegue al norte un miembro de la familia, una vez este encuentre trabajo tiene lugar la reagrupación familiar, por lo que le sigue la llegada de otros miembros familiares e, incluso, personas sin lazos familiares, pero con relación de amistad o vecindad en origen. En este punto, las familias que son nuestro objeto de estudio son aquellas que el padre o la madre trabaje en la industria, sin embargo, las fuerzas centrípetas no solo actúan en este sector económico, algunos miembros de estas familias trabajan en otros sectores.

El último de los cuatro tipos de familia propuestas por el El-Khamlichi (p. 86, 2017) es la familia compuesta. La cual puede tener lugar porque el marido aporte descendencia, lo haga la mujer o ambos miembros. A partir de este elemento diferencial, puede parecerse más a una familia nuclear, si no cohabitan más familiares, o a una familia extensa, si cohabitan otros miembros de la familia, generalmente, del marido.

¹⁷⁰ Categoría propuesta por Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2019) y desarrollado en el capítulo IV, apartado 1.1.2.

Cuando es más similar a la familia nuclear, la familia compuesta es más propensa a que la mujer tenga un trabajo remunerado, ya sea en la industria o en otros sectores. Cuando la familia compuesta se inserta en una familia extensa conlleva dos riesgos para la mujer. El primero es consecuencia de ingresar en esta familia y que no sean sus primeras nupcias, pues poseerá un bajo estatus intrafamiliar, ya que el patriarcado no solo se manifiesta en que la mujer sea adoptada por la familia del marido, además, la virginidad de la fémina sigue siendo un valor social. El segundo riesgo es que su rol dentro de su nueva familia sea el cuidado de otros miembros de esta.

La cuestión del cambio de estatus de las mujeres y la descendencia que aporte al nuevo matrimonio es de importancia para ambos. La mujer adquiere mayor estatus respecto al estado de divorciada o madre soltera, tal y como apunta El-Khamlichi (2017, p. 88), sin embargo, los hijos e hijas que aporte esta, en potencia, son quienes poseen mayor vulnerabilidad, ya que la familia del marido puede repudiarlos. Este fenómeno es más agudo en aquellas familias compuestas que están insertas en familias extensas. Lo cual conlleva que haya madres solteras, separadas o viudas que se resistan a tener unas segundas nupcias.

La confluencia de que la madre tenga unas segundas nupcias, que sea inmigrante interna y que posea bajo capital global ha emergido en la investigación como las madres de los hijos e hijas con mayor riesgo de exclusión extrema, siendo manifestada por diferentes Informantes Clave, concretamente quienes trabajan con la población en mayor riesgo de exclusión. Por *exclusión extrema* hacemos referencia a los <<niños de la calle>>, visibles a nivel observacional, y las niñas que son donadas, incluso vendidas, por la propia familia, para hacer las tareas del hogar en terceras familias o la explotación sexual (conocida informalmente con el significante francés de *petites bonnes*), cuestión más invisible. Diversos Informantes Clave poseen constancia de casos en los que este fenómeno ha tenido lugar con niñas de seis y ocho años de edad.

Fotografía 7.2. Niño vendiendo bolsos



Menor de quince años vendiendo bolsos en el centro de Tetuán, segunda oleada, 2016.
Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

Una sociedad patriarcal

La tipología de familia que acabamos de exponer pone de manifiesto cómo el patriarcado debe ser analizado desde una perspectiva interseccional, por esto, a lo largo del presente capítulo aparece la cuestión de género de forma transversal, pues al igual que existen diferencias entre ser una mujer casada y una madre soltera, también encontramos realidades sociales distintas entre ser hija de una familia de bajo capital cultural respecto a serlo en una familia con un nivel alto de este mismo capital. Sin embargo, en este

apartado vamos a caracterizar las principales singularidades de ser mujer, más allá de cómo se manifieste con otras variables.

En primer lugar, la estructura patriarcal está presente en la familia, el trabajo y el espacio público, tal y como señalan Naïr & El-Khamlichi (2016). Las familias marroquíes poseen una fuerte separación sexual, así, cuándo hay <<visita>> es normal que hombres y mujeres no coman en la misma mesa, recayendo la preparación y servicio de la comida en las mujeres, además de las tareas de limpieza y del cuidado de los familiares mayores.

Donde se puede pecar en una perspectiva etnocéntrica es en el cuidado de los menores, porque el patriarcalismo se manifiesta de diferente forma que en sociedades occidentales. La mayor carga de trabajo recae en las mujeres de la familia, incluidos los cuidados, sin embargo, la propia intensidad del patriarcalismo conlleva que tareas que pudieran recaer en otras sociedades en las mujeres, en la sociedad marroquí no lo hagan. Así, en las familias más tradicionales¹⁷¹, de la compra o llevar y traer a la descendencia del colegio se encargan los padres, para que las madres no salgan al espacio público o limitar las tareas en este espacio a aquellas que se pueden realizar en el barrio donde habitan.

Cuando más expuestas están las familias a la observación es en las festividades religiosas, las cuales, además, poseen la ventaja de que son aquellas que la patronal de las factorías respeta en mayor grado (Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez, 2019). En concreto, en el trabajo de campo se ha participado en la fiesta de cordero o Eid Al Adha y en más de una decena de pedidas de mano y bodas¹⁷². Estas festividades muestran una división de género muy fuerte, donde las mujeres son sujetos pasivos de protección y cotejo y sujetos activo de las tareas relacionadas con el servicio a la familia, además, la división espacial también se corresponde, en la mayoría de los casos, con los roles de género.

En la industria también se aprecia la división de género, cómo hemos desarrollado en la Contextualización de la Investigación. Desde la perspectiva cuantitativa, Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2018) aportan la distribución por género

¹⁷¹ No confundir *tradicionalistas* con *tradicionales*, el primer significante alude a una ideología política, el segundo al comportamiento familiar, aunque suelen estar relacionados, ya que como Ignacio Díaz (2008) expone, siguiendo la noción de <<Habitus>>, el sistema adquirido de visión, división y preferencias está relacionado con la acción.

¹⁷² Un grupo de música tradicional marroquí, muy utilizado en las bodas y pedidas de mano, permitió acompañarlo.

según la escala ocupacional de la industria y por rama de esta, también en el capítulo IV, hemos descrito cómo las mujeres sufren peores condiciones laborales en la industria, siguiendo las aportaciones de Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry (2019) y Solís Pérez (2010), entre otras autorías.

La presente investigación no solo ha corroborado estos precedentes, sino que, además, ha hecho emerger varias cuestiones de importancia para nuestro objeto de estudio. La primera cuestión trata sobre la diferencia del nivel de estudios entre los padres y las madres. La evolución de las tasas de escolarización durante las décadas precedentes, junto a una industria que oferta los puestos menos cualificados a las mujeres, conlleva que el nivel de estudios de las madres sea menor que el de los padres, cuestión deducible por lo expuesto hasta ahora, pero que es importante manifestar.

La segunda cuestión es el avance del movimiento feminista, que ha conseguido importantes avances, aunque aún está muy lejos de alcanzar la igualdad entre ambos géneros. Así la difícil sindicalización de las mujeres, como señalan Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry (2019, pp. 132-136), o la ayuda presentada por oenegés autóctonas e internacionales mejora las condiciones laborales de quienes acuden a estas, además, las compañeras se benefician indirectamente. Este fenómeno tiene lugar con mayor intensidad en las empresas de primera línea, ya que, a pesar de ser recelosas en la mejora de las condiciones laborales, al ser transnacionales y tener que proteger el posicionamiento de la compañía ceden en mayor grado en este aspecto. En este punto queremos manifestar que el lento avance del feminismo también se observa en otras esferas, volviendo a la categoría familiar, hemos constatado que, a pesar de que para los hombres sigue estando normalizado no cumplir con la manutención de los hijos y las hijas cuando la pareja está separada, cada vez más las mujeres se animan a denunciar en mayor grado, existiendo padres que han ingresado en prisión.

Por último, en lo que se refiere a las alternativas ocupacionales, las mujeres -además de en el sector industrial y la emigración hacia Europa, en línea con Trinidad et al. (2015) y Barros Rodríguez (2016)- sufren una gran división construida a partir del género. Las féminas con posiciones sociales más bajas poseen como principales alternativas: el trabajo no remunerado en el propio hogar¹⁷³ cuando la situación económica y civil lo

¹⁷³ Que para algunas mujeres el trabajo no remunerado en el hogar sea una alternativa ocupacional no implica que obviemos que para muchas de ellas no es una alternativa, es una imposición.

permite, la limpieza como trabajo remunerado y cuanto más cerca de la frontera con Ceuta residan aparecen alternativas transfronterizas; mientras que para quienes ocupan posiciones sociales más altas el abanico de posibilidades es bastante amplio. En contraposición, para los hombres de posiciones sociales bajas las mayores alternativas son la construcción¹⁷⁴ y el pequeño comercio¹⁷⁵, constituyendo un abanico más amplio para las posiciones medias y altas. Esta última cuestión es fundamental, pues pese a que no pertenece a nuestro objeto de estudio la transición formación-mercado laboral, sí que influye en las expectativas del estudiantado y sus familias.

La tercera esfera donde se aprecian las diferencias de género es en el espacio público. En esta dimensión encontramos diferencias muy manifiestas, las cuales son más fáciles de identificar, ya que desde la observación se aprecian. Comenzamos por el ocio, donde existen amplios espacios en los que es muy inusual encontrar mujeres, por ejemplo, en la mayoría de las cafeterías, mientras en los restaurantes se pueden observar mujeres, pero habitualmente acompañadas por hombres en unidades familiares. El horario también muestra un uso de este con gran carga patriarcal, las mujeres son más apreciables en las horas con luz solar, mientras las horas que carecen de estas son difíciles de encontrar. Además, las comunicaciones intergéneros son poco usuales y pueden ser reprimidas con diferente grado de violencia, ya sea simbólica, verbal o física. Aunque estas características no se distribuyen homogéneamente, pues en la ciudad y los barrios populares son más agudas en esta esfera que en entornos rurales, y el grado de homogenización cultural respecto a la globalización cultural también definirá la intensidad de estas barreras. Esta división de género también está presente en el deporte, los baños árabes, la mezquita, etc.

Estas diferencias también se aprecian entre los niños y las niñas, como entre las y los adolescentes. Mientras ellos poseen horarios más amplios, se juntan en grupos de iguales en el espacio público y se mueven con libertad por su barrio, las niñas y las

¹⁷⁴ El territorio de la antigua región Tánger-Tetuán también tiene fuerzas centrípetas en la construcción, así algunas de las mujeres que trabajan en las fábricas poseen maridos, hermanos u otros familiares en este sector.

¹⁷⁵ En algunos barrios, donde hay concentración de trabajadores de la industria de exportación, la principal alternativa al empleo de este sector no lo constituyen únicamente la construcción ni el pequeño comercio, por ejemplo, en el barrio tangerino de *Charf* la alternativa mayoritaria es el sector pesquero, en este punto, recordar que las 11 sanciones por incumplimiento de los convenios técnicos en los que ha sido sancionado Marruecos por la OIT pertenecen a este sector (Organización Internacional del Trabajo, 2021a).

adolescentes están carentes de esta libertad. Ellas no están, ellas pasan; mientras ellos se reúnen en grupos para ver los partidos de fútbol por televisión en bares y pequeñas tiendas de comestibles¹⁷⁶, siendo estos espacios de socialización entre iguales y, en menor medida, intergeneracionales para los adolescentes del norte de Marruecos; las adolescentes van y vienen, a veces en horario lectivo, ya sea porque se han casado y hacen <<mandados>> o porque a esa edad la carga de cuidados y tareas familiares ya recae sobre ellas, mientras, se puede apreciar, en esas mismas horas lectivas, a los adolescentes trabajar en una pequeña tienda, una carpintería u otro pequeño negocio. Por consiguiente, uno de los factores que atrae a las mujeres jóvenes a trabajar en los espacios (cerrados) de las fábricas es su invisibilidad. En este sentido, también, nos encontramos este fenómeno con diferente intensidad dependiendo del grupo social.

La última cuestión que queremos exponer en este apartado es la propia legitimización que otorgan algunas mujeres a esta división de roles, como Bourdieu (2000) detallaba, la violencia simbólica es interiorizada y legitimada por las propias mujeres, por tanto, “cuando trabajas tienes que sacar tiempo para tus hijos, la casa y el marido sí o sí” (Madr_3).

Fotografía 7.2. Boda celebrada por el ritual evangelista entre dos cónyuges marroquíes



La boda se celebró en la clandestinidad, oficiada por un estadounidense, en la ceremonia estuvieron invitadas varias personas con posiciones medias y altas en la industria de exportación. Tánger, segunda oleada, 2016. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

¹⁷⁶ Con este significativo hacemos referencia a pequeños locales donde se venden los comestibles básicos, pero que, además, ofrecen servicios tan variados como teléfonos públicos o algún ordenador de mesa con conexión a internet, entre otros.

Fotografía 7.3. Casamiento entre dos operarios de la industria de exportación



Los amigos del marido realizan un baile ante este y su mujer, la celebración, en un barrio con alta densidad de trabajadores y trabajadoras en la industria, es una festividad abierta a la comunidad. Tánger, segunda oleada, 2016. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

Fotografía 7.4. Celebración de los invitados de una boda en un barrio con alta concentración de trabajadores y trabajadoras en la industria



Los invitados se encuentran celebrando las nupcias en una casa en construcción que ha sido habilitada para los varones. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

La problemática lingüística: la confluencia de la inmigración interna y la etnia

En este apartado no pretendemos adentrarnos en el capital simbólico, sin embargo, no podemos obviar que en la problemática lingüística confluyen las cuestiones migratoria y étnica, junto con la globalización cultural, que a su vez está agudizada por el pasado colonial. En este punto, hemos de puntualizar que por inmigración hacemos referencia a la interna, si bien en el análisis cuantitativo del capítulo VI la variable Inmigración hacía alusión a la internacional. Esto se debe a que los datos de la IEA lo imposibilitan para el análisis, debido a que no se pueden desagregar por región o un nivel inferior¹⁷⁷, siendo la población extranjera en cuarto curso de Enseñanza Primaria inferior al 5% de los casos válidos¹⁷⁸.

A este respecto, en la industria del norte de Marruecos no se han encontrado casos de extranjeros internacionales de origen subsahariano, mientras, en las posiciones bajas se tiene constancia de algunas mujeres argelinas que trabajan en este sector, pero en las posiciones altas hay algunos occidentales, concentrados en la industria de primera línea, aunque parte de estos reside entre Marruecos y Europa o su descendencia vive (y estudia) en Europa, en estas mismas posiciones también encontramos población marroquí que posee hijos e hijas educándose en Europa, si bien, esto ocurre en mayor grado en los estudios terciarios.

Por lo expuesto, nos concentramos en la inmigración interior, que es la mayoritaria (Soriano-Miras, Trinidad & Kopinak, 2015; Trinidad Requena, Soriano-Miras & Solís, M., 2019b), y que además está presente en los cargos básicos y, en menor medida, intermedios (Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez, 2019). En gran parte, estas familias provienen de zonas rurales debido a la mecanización agraria y a la ruptura de la economía de subsistencia de estas zonas, sin embargo, también existen casos de inmigrantes internos e internas de grandes ciudades, ya sea porque las madres que acuden a trabajar en la industria son solteras o divorciadas, porque sea personal cualificado que encuentra un empleo en este polo de atracción o por las redes migratorias, además, como fenómeno reciente, también existen dueños de fábricas (de los dos niveles no

¹⁷⁷ Datos disponibles en <https://www.iea.nl/data> [consulta: 12/05/2019].

¹⁷⁸ El porcentaje varía según cuál de las dos bases de datos que ofrece la IEA se consulte, véase el capítulo VI.

pertenecientes a las categorías de primera línea) de otras zonas, generalmente de ciudades como Marraquesch, Rabat y Casablanca, que se han trasladado para localizar la factoría como consecuencia de las fuerzas centrípetas. En este punto, la metodología empleada no nos permite diferenciar matemáticamente el peso distributivo según el origen, ya que Marruecos posee poca cantidad de datos secundarios (Moustaoui, 2010, p. 10; Trinidad Requena, Soriano-Miras & Solís, 2019a), los cuales no permiten el análisis a este nivel de desagregación.

De las familias que son migrantes internas, aquellas que poseen un capital global bajo y provienen de zonas rurales son quienes sufren xenofobia estructural. Este perfil, además, posee peores condiciones, pues o no tiene apoyo familiar en la crianza o/y tienen obligaciones con la familia de origen, es decir, envía parte de sus ingresos a esta. Este colectivo sufre violencia verbal y simbólica, y se está concentrando en los barrios populares y marginales cercanos a las industrias, bien sea cerca de los talleres y polígonos industriales o donde se accede al transporte específico para las y los trabajadores de la industria. En estos barrios cada vez hay mayor concentración de este perfil, ya que a la llegada de migrantes internos con poco capital global se le suma que entre la población autóctona a <<quien le va bien en la vida se va del barrio>> (Estud_2). De facto, la población autóctona de estos barrios, que sufre movilidad social ascendente, suele mudarse de estas zonas a aquellas de clase media y alquilar la antigua vivienda, en ocasiones por habitaciones, a las personas inmigrantes internas.

En los procesos migratorios aparecen constantemente las redes migratorias, tal y como han expuesto Durand & Massey (2003), ya sea para iniciar su trayectoria migratoria o/y posibilitar el de otros familiares o personas de su lugar de origen. Esta suele ser una estrategia consciente, generalmente familiar, pero también puede ser no diseñada, por ejemplo, puede aparecer la demanda de mano de obra en una visita familiar o de paisanos y paisanas.

Respecto al estudiantado de estas familias, en su mayoría acumula una serie de desventajas: a) su origen social, ya que poseen bajo capital global; b) la extendida xenofobia estructural, la cual no alcanza al profesorado; c) la ruptura del capital social, el cual es muy importante en el conjunto de la sociedad marroquí (Chauffour, 2017); d) la concentración de este alumnado en centros educativos con bajo capital global. Esto es, las desventajas que acumulan el estudiantado procedente de familias migrantes internas

son consecuencia del tipo de mano de obra que mayoritariamente atrae la industria de exportación.

Otro elemento que incide en la desigualdad de las oportunidades educativas que podría poseer esta población es la cuestión lingüística. En este punto, queremos recordar que la variable menos significativa de las tratadas en el capítulo VI era si la lengua del hogar es coincidente con la lengua vehicular del sistema educativo. A la cuestión del porqué ocurría esto, el trabajo de campo cualitativo ha reforzado las explicaciones previas y ha hecho emerger otras.

La primera es el alto número de madres, en mayor medida que de los padres, que no saben leer ni escribir, por consiguiente, esto posee mucho mayor impacto que el idioma que se habla en el hogar. Directamente relacionado con esto está la preponderancia de la lengua árabe y francesa, esta segunda es en la que se ha formado parte sustancial del profesorado, lo cual conlleva que los padres y madres de origen rifeño que están alfabetizados y alfabetizadas, lo estén en estas dos lenguas. En tercer lugar, el impacto de la edad con la que el estudiantado llega al norte de Marruecos, pues cuando llegan a muy temprana edad adquieren rápidamente el dialecto propio de la zona, en tal grado que el profesorado ni siquiera es capaz de localizar su origen étnico solo por el acento, sobre todo en los niños, ya que las niñas se socializan en menor medida en el espacio público. En este punto es fundamental la asistencia o no a educación preobligatoria. En cuarto lugar, está la diferencia entre el árabe clásico y el dariya, en este punto, hay zonas de Marruecos en el que su dialecto o lengua es más similar al idioma vehicular que en la exigua región de Tánger-Tetuán. Por último, para responder a la anomalía que aportaban los datos sobre el proceso reproductivo en el conjunto de Marruecos, el profesorado que imparte clase en zonas mayoritariamente bereber lo hace en la lengua amazigh¹⁷⁹, aunque este fenómeno no incide en nuestro objeto de estudio porque son zonas donde el dariya es la lengua mayoritaria, pero nos es útil para aclarar lo acontecido en el capítulo VI.

Para finalizar, hay dos elementos más que inciden en la cuestión lingüística. El primero en la dirección opuesta, es decir, que la lengua hablada en el hogar sí tenga incidencia en el rendimiento, y el segundo hace referencia a la complejidad de esta variable. El primero es que hay madres y padres de alto capital cultural que siendo

¹⁷⁹ Parte del profesorado de centros públicos en sus primeros años de docencia ha impartido clase en zonas de lengua bereber y el resto conoce esta cuestión por compañeros y compañeras con los que ha coincidido.

bereberes deciden hablar árabe en el hogar para que sus hijos e hijas aprendan esta lengua. El segundo es que el profesorado y los y las informantes clave manifiestan que poseen una ligera ventaja quienes provienen de zonas donde el francés está más extendido, sobre todo las asignaturas de esta lengua. Son muchas las hipótesis que podemos plantear, herencia desigual de los sistemas educativos de la época del protectorado, la flexibilidad existente en el currículo educativo para enseñar determinadas asignaturas en otras lenguas que no sean el árabe, mayor dominio del francés por parte del profesorado, etc. Sin embargo, el trabajo de campo y el análisis empleado no ha conseguido determinar las causas, estas son explicaciones categorizadas que no poseen saturación teórica.

A esto hay que añadirle la huella que ha dejado el pasado colonial, magnificada por la globalización cultural. Las lenguas francesa, en mayor medida, española e inglesa están presentes en el espacio público, especialmente en aquello que es importado y, por consiguiente, posee más estatus, estando más presente en los lugares de consumo más occidentalizados y que concentran a mayor cantidad de población con alto capital global. Además, la población y, por tanto, el estudiantado es conocedor de las múltiples ventajas que posee hablar estas lenguas, ya sea para acceder a aquellos puestos medios y altos de una industria exportadora que demanda estos idiomas o para otros puestos de alto estatus, inclusive dentro de la administración pública marroquí.

Occidentalización: Entre el globalismo y la resistencia negra

La *occidentalización*¹⁸⁰ no es solo lingüística, pues como Beck describe el concepto de globalidad (Beck,1998a), esta ha rebasado fronteras y ha permeado el norte de Marruecos, por tanto, nos encontramos ante un proceso de globalización cultural, que también se muestra como cultura dominante en la escuela, donde se tiende a valorar más los contenidos, la didáctica, la programación y la pedagogía que proviene de occidente e, incluso, de la península arábiga, tal y como señala Bauman en el propio campo escolar, con el concepto *homogenización cultural* (2017). Sin embargo, en Marruecos se

¹⁸⁰ Entiéndase el concepto *occidentalización* como el vehículo cultural del capitalismo en esta fase de la globalización, y no desde perspectivas neocolonialistas.

manifiesta una de las dos principales crisis que propicia el sistema global¹⁸¹ según Sklair (2003; 2007): la crisis de la polarización de clases.

Esta crisis hace referencia a que el aumento de las desigualdades conlleva que gran parte de la sociedad no pueda acceder al consumo de masas, pues las clases sociales más bajas, que recordemos que es el empleo que en mayor cantidad genera la industria de exportación del norte de Marruecos, poseen una economía de subsistencia. Esto conlleva que la globalidad globalice desigualmente al conjunto de la sociedad y, por tanto, la homogenización cultural alcance en mayor grado a las clases sociales medias y altas. Por tanto, en el entorno industrial del norte del país alauita existen dos grados de globalización.

El primero es el que poseen quienes tienen menor poder adquisitivo y, por tanto, capacidad de consumo. En ciertos aspectos sí se observa la globalización y la homogenización cultural. Así los hombres tienden a portar pantalones vaqueros, entre otras prendas, y a ver y conversar sobre fútbol; las mujeres, menos globalizadas, acceden a contenidos audiovisuales occidentales o de países como Turquía o la India. Pero solo quienes pertenecen a posiciones sociales más dominantes pueden acceder a restaurantes occidentales¹⁸², usar retretes occidentales, consumir en cadenas de supermercados pertenecientes a empresas transnacionales¹⁸³ o realizar viajes turísticos, entre otras cuestiones. Esto también es manifiesto en la educación, así, mientras una pequeña parte de la población objeto de estudio puede formarse en academias o cursos en lenguas extranjeras (castellano, francés e inglés son las dominantes) e ir a centros educativos con programas y metodología occidental; la gran mayoría debe adquirir estas lenguas, ya sea como consecuencia del consumo audiovisual de productos occidentales o por la herencia cultural y simbólica del periodo de colonización, ya que no tienen acceso a educación con programas y metodología propia de los países occidentales. En este punto, el control del Estado sobre la educación de las clases bajas es mayor, aunque la selección del personal

¹⁸¹ En ningún caso estamos afirmando que solo tenga lugar esta de las dos crisis que enumera Sklair (2003; 2007), sin embargo, la crisis medioambiental no está dentro de nuestro objeto de estudio, y por ello no la analizamos en los capítulos de resultados.

¹⁸² En este sentido, se observa cómo cadenas de alimentación de comida rápida, que en occidente son propias de clases bajas y medias, en la exigua Tánger-Tetuán están posicionadas al consumo familiar de clases medias y altas.

¹⁸³ Al igual que ocurre con la restauración, en el norte de Marruecos las cadenas de supermercados que en Europa son generalistas están posicionadas hacia las clases medias y altas.

de las posiciones más altas del mercado laboral e, incluso, de la administración marroquí esté dominado por las lenguas occidentales en cohabitación con el árabe clásico.

Este fenómeno desigual conlleva que el globalismo también haya permeado en diferente grado a las familias. Como Solís Pérez (2010, p.58) indica, ni la religión ni el globalismo consiguen ofrecer sentido a la vida en muchas ocasiones, pues la confrontación entre ambas visiones e *ideologías*¹⁸⁴ ha penetrado en la cultura de la población. En este sentido, se aprecia una resistencia de desigual intensidad en los distintos grupos sociales hacia el globalismo y la cultura occidental. Lo cual se manifiesta en múltiples campos: género, religión, edad de primeras nupcias, forma de familia, etc.

Según la clasificación propuesta por Beck (1998a, p.33), nos encontramos ante la <<resistencia negra>>. Siendo las clases sociales bajas quienes se oponen al proceso de homogenización cultural y al globalismo con mayor intensidad, como ideología de la globalización, por dos razones: a) de índole económica, debido a la imposibilidad del desarrollo del consumo de masas entre quienes poseen menor capital económico; y b) de índole cultural, ya que la posición de dominación de las culturas occidentales es culpabilizada por los sujetos, desde posiciones tradicionales y tradicionalistas, de las consecuencias propias de la sociedad del riesgo y de sus posiciones en el espacio social. Pues, como apunta Willis (2000), la búsqueda de la distinción es por medio de actividades e instituciones propias de la cultura occidental en contraposición a la cultura popular. Lo cual, en un país de mayoría musulmana, pero profundamente occidentalizado, se traduce en un alejamiento de los elementos culturales tradicionales (el islam en su vertiente más tradicional, la poligamia, el uso de ropa tradicional marroquí, como la chilaba o las babuchas), siendo la cultura occidental adquirida en mayor grado por las clases sociales medias y altas.

Esto conlleva que, en la plano de la familias que nos ocupan, las que poseen posiciones sociales altas en la estructura empresarial tiendan a un modelo familiar nuclear, tengan menos hijos e hijas por mujer y, además, en el casamiento el patriarca conserve menos capacidad de decisión, siendo mucho más negociada la decisión con la descendencia; mientras, en las familias que poseen personas ocupadas en los puestos elementales las chicas se casan a más temprana edad, ya sea en la adolescencia o en los

¹⁸⁴ Entiéndase <<ideología>> en el sentido más amplio y, por tanto, no acotado a <<ideología política>>.

primeros años de juventud, lo que conlleva un mayor número de hijos por mujer, el padre conserve más poder en el casamiento -existiendo todavía casos en los que es quien negocia el matrimonio sin la participación de su descendencia- y tiendan en mayor medida a la familia extensa.

Esto causa una contradicción en el posicionamiento ideológico de las familias con menos capital global. Por una parte, manifiestan el deseo de poder inscribir en instituciones educativas privadas a su descendencia, mayoritariamente hijos, pues también poseen una interpretación más patriarcal, una baja confianza en la educación pública y se enorgullecen de mantener relaciones con familias con alto capital global; pero, en sentido opuesto, se quejan de la excesiva occidentalización de estos centros, los cuales llegan a “hablar de Jesús en términos cristianos”¹⁸⁵ (Padr_5). Esto se refleja en cierta resistencia manifiesta hacia los centros educativos como institución y, también, con el entorno de estos, es decir, la manera de vestir de algunas chicas que van a esos centros o hasta, en algún caso, la pérdida de fe de los <<ricos>>.

Sin embargo, lo expuesto hasta aquí no debe interpretarse ni desde el positivismo ni con categorías yuxtapuestas no graduadas, por consiguiente, hemos de mencionar tres características. La primera es que, pese a la pérdida de sentido de la vida otorgado por la religión, la identidad musulmana está muy arraigada y las mezquitas siguen siendo espacios donde se genera capital social, además, estas poseen una diferenciación sexual en quien ofrece los servicios y en la distribución de las personas que los reciben.

La segunda es la existencia de resistencias individuales y grupales. El primer tipo de resistencias se observa en la coexistencia de <<ser sujeto y estar sujeto>> que Venegas (2017) interpreta sobre Butler (1997), es decir, en el proceso de subjetivación. Así, algunas madres solteras o separadas y algunas madres y padres de posiciones bajas critican y aceptan el globalismo y el tradicionalismo autóctono de manera inversa hasta lo aquí expuesto. Es decir, critican las estructuras de dominación que la tradición y la globalización les impone y asumen los valores de estas dos categorías que les liberan. Por ejemplo, anhelan una mayor liberación de la mujer, como crítica al tradicionalismo, y denuncian la pérdida de los lazos sociales por el surgimiento del individualismo, como

¹⁸⁵ Para quienes son malikis, Jesús de Nazaret fue un profeta previo a Mahoma, poseyendo dos diferencias claves con el cristianismo: a) Jesús de Nazaret no es más hijo de Dios que cualquier otro creyente, por tanto, su nacimiento es interpretado como un milagro más; b) su resurrección nunca ocurrió.

crítica al globalismo. Lo cual está potenciado por variables individuales como la edad o el nivel cultural de las personas entrevistadas y por algunas asociaciones, oenegés y sindicatos, ya que generan relativa resistencia grupal.

La tercera es que la legitimación de las estructuras de dominación entre las distintas posiciones en los diferentes campos -industria, escuela y espacio público- son reforzadas tanto por la religión y tradición como por el globalismo y el neoliberalismo. Por citar dos ejemplos, uno en la escuela y otro en la industria y el mercado laboral: a) la persona docente posee autoridad desde la perspectiva globalizante, pues ha accedido a ese puesto desde la meritocracia, y desde la perspectiva tradicionalista, ya que es fuertemente estructurada y estructurante; b) las negociaciones laborales tienden a negociarse entre la personas potencialmente empleada y la empleadora con la mínima intervención del Estado y sindicatos, lo cual es reforzado desde el globalismo y el neoliberalismo debido a la competitividad y la erosión de la legitimación del Estado, y desde la perspectiva más tradicionalista el robo es un mal que colectivamente ha de perseguirse, pero la negociación entre dos partes con posiciones de poder desiguales está enraizada en la cultura marroquí.

Fotografía 7.5. Esperando en el centro comercial



Los centros comerciales son espacios públicos donde mejor se puede observar a niñas de clases medias y altas jugando, segunda oleada, Tánger, 2016. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

La realidad social más allá de la normativa

Moustaoui (2010) expone cómo los derechos lingüísticos reconocidas a ciertas minorías son violados. Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry (2019, pp. 136-138) también desarrollan la violación de derechos de las mujeres trabajadoras en la industria de exportación, Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2018) exponen cómo el marco jurídico también es incumplido en el conjunto de esta industria, y la Oficina Económica y Comercial de España en Rabat (2016, pp.12-13) recoge cómo, dependiendo de la fuente consultada, la economía sumergida del país se sitúa en una horquilla entre el 17% y el 40% del PIB. Esto es el resultado de la combinación de una doble contradicción: mostrarse como un país moderno con una legislación laxa que a su vez se viola reiteradamente.

Las causas son variadas, pues la economía de subsistencia sólo explicaría las faltas de cumplimiento de la legislación vigente por parte de las clases sociales dominadas, y el incumplimiento de los derechos laborales por parte de las empresas involucradas, directamente o de forma auxiliar, en mercados globalizados como el que nos ocupa; pero no explicaría este fenómeno en sectores más proteccionistas, como el agrario o en actividades no internacionalizadas, como la limpieza en los hogares.

La cuestión es que la estructura marroquí posee normalizadas algunas prácticas legales e ilegales. Estas son percibidas a nivel de observación, estando normalizado fumar en bastantes bares y la existencia de productos de contrabando o ilegales en muchos puntos de venta, entre otros; y en las entrevistas se constata la normalización de no tener a todas las personas empleadas aseguradas. Esto no debe llevarnos a inferir que no hay un orden social o que existe un estado de anomía, al contrario, en los barrios populares la presión social a no vender alcohol, por ejemplo, y a la jerarquía social es fuerte.

Esta realidad posee múltiples impactos en las familias que forman nuestro objeto de estudio, pues esta estructura fortalece las diferencias entre posiciones, es decir, es funcional. Así las mujeres separadas encuentran gran dificultad en recibir la manutención de los exmaridos, las horas de trabajo no remunerado influyen en los cuidados a la

descendencia, la cantidad de dinero recibida por despido está fuertemente reducida por las horas e, incluso, años no cotizados, etc.

Además, hay que tener en consideración que estas prácticas ilegales y alegales, que están relacionadas con el mercado laboral, también influyen directamente en el estudiantado. La facilidad de ingresar en trabajos esporádicos, mal remunerados y sin derechos laborales posibilita el fin de las trayectorias educativas. A veces, esta decisión es asumida por el estudiantado, quien paulatinamente deja de ir al centro escolar para trabajar o consultar si ese día hay carga de trabajo; otras veces, la decisión la toma la propia familia, más aún si su capital social se lo permite; en otras ocasiones, es una decisión mixta, donde la familia presiona, con diferentes intensidades, y el alumnado interioriza y subjetiviza la decisión como una solución aceptable o deseable ante la situación económica familiar o/y el bajo rendimiento escolar que este posee. Esto ocurre con mayor intensidad en los chicos, pues en las chicas la decisión adoptada en estos casos suele ser el matrimonio.

Dicha realidad también tiene lugar en el campo escolar, si bien, estas prácticas no las realiza todo el profesorado, los casos que a continuación describimos han llegado a la saturación teórica y, por tanto, no se pueden catalogar de excepcionales. En la educación pública, parte del profesorado produce materiales didácticos sustitutivos a los incluidos en el programa <<Un millón de mochilas>>¹⁸⁶, además, también existe profesorado del sector público que influye u obliga al estudiantado con peor rendimiento a acudir a clases particulares impartidas por él, pues no se han encontrado caso en el que estas prácticas las realicen las docentes, existiendo el consenso, entre el estudiantado y sus familias, de que no acudir a estas clases imposibilita o dificulta de forma aguda las posibilidades de aprobar con el profesorado que ejerce estas prácticas.

¹⁸⁶ Nombre coloquial con el que se conoce a un programa de urgencia destinado a los niveles de educación obligatoria. La denominación popular se debe a que el gobierno marroquí prometió un “millón de mochilas” para quienes tenían dificultad para comprar los materiales necesarios para la educación obligatoria, si bien en ninguno de los materiales provistos se llega a esa cifra. Para más información véase la memoria del programa del Ministère de l'éducation Nationale (2018).

Consecuencias directas del empleo en la fábrica

La primera y principal consecuencia del proceso de industrialización de la industria del norte de Marruecos es el perfil de familias que atrae esta, pero la propia actividad en la industria también genera una serie de condiciones que tienen impacto sobre las personas que trabajan en ellas y, por consiguiente, en sus hijos e hijas. Muchas de estas condiciones ya las hemos tratado, pero ¿cuál es el impacto directo que tiene el empleo en sus hijos e hijas?

La cantidad de horas dedicadas al empleo, incluyendo el tiempo del trayecto hasta la fábrica, inciden en el rendimiento del alumnado, pues los cuidados dedicados a la descendencia se ven disminuidos, sobre todo para quienes tienen menor capital social; es decir, familias monoparentales y quienes son hermanos y hermanas mayores, ya que en la cultura marroquí estos y estas sustituyen en determinadas funciones a los padres y las madres; lo cual es potencializado entre quienes tienen menos capital económico porque no pueden adquirir determinados servicios, como alguien que cuide a la descendencia, actividades extraescolares, etc.

En este sentido, las madres y los padres que trabajan en la industria prefieren los turnos de mañana, pues incluso quienes ocupan puestos elementales y no cuentan con capital social, pueden adquirir los servicios con menos coste relativo a los cuidados familiares, ya que la economía de subsistencia no solo la padecen quienes trabajan en este sector, por lo que estas personas recurren a alguien que por pocas decenas de dirhams a la semana esté dispuesta a encargarse de esta tarea, siempre que requiera poco tiempo, la más usual es llevar y recoger a la descendencia del lugar del centro educativo. El segundo turno preferido es el de noche para quienes tienen puestos bajos y ausencia de capital social, pues el turno de tarde supone, además de no ver a sus hijos e hijas, un aumento de los gastos en cuidados; sin embargo, quienes poseen más capital económico o/y social como segunda preferencia tienen el turno de tarde. En este aspecto, hay que indicar que entre el capital social, en muchas ocasiones, no se incluye al padre, pues es la madre quien se encarga de los cuidados.

Respecto a esta cuestión, en algunas factorías tienen en consideración esta característica a la hora de diseñar los turnos, tal y como ya señalaban Kopinak, Quintero Ramírez & Hennebry (2019), además, también existe el fenómeno, entre algunas madres

con bajo capital económico y social, de cambiar de actividad laboral, generalmente a la limpieza, donde se gana menos¹⁸⁷ pero existe mayor flexibilidad de horarios.

En este punto hacemos referencia a hijos o/e hijas que cursan primaria, etapas preobligatorias y las dos etapas de secundaria, pero especialmente en toda la educación obligatoria, siendo de relevancia la distancia entre la escuela y la vivienda para la descendencia de las clases bajas. Lo cual se manifiesta de forma desigual en hijos e hijas. Para ellos el fin de la actividad lectiva de la mañana, siendo la más usual las 12:00, y el principio de la clase de la tarde, habitualmente las 14:00, supone una categoría de riesgo para el abandono escolar, entrar en contacto con sustancias estupefacientes -lo más común es esnifar cola- y actividades irregulares. Para ellas el riesgo es de abandono escolar prematuro por decisión familiar, pues la familia está más predispuesta a que un hijo pase dos horas solo en el espacio público que una hija.

La cuestión de la distancia entre la residencia y la escuela también posee consecuencias en el traslado entre estos dos puntos para las clases bajas, incluso algunas clases medias, siendo más usual en zonas menos pobladas. También aquí encontramos diferencias según el género del estudiantado. Las chicas se levantan con suficiente antelación para andar durante el tiempo necesario para hacer el trayecto andando, que en algunos casos superan la hora para primaria, pudiendo ser mayor según se incrementa el nivel de estudios, pues según se avanza en las etapas educativas hay menos centros¹⁸⁸; sin embargo, en muchas ocasiones los chicos se dirigen mucho más tarde a la escuela, debido a que se trasladan andando a la carretera que se encuentre lo más cerca posible para hacer <<autoestop>>, lo cual implica que en más ocasiones lleguen comenzadas las actividades en el centro, y esto ocurre en los últimos cursos de primaria y en secundaria. Esta diferencia supone un claro ejemplo de desarrollo diferenciado de *habitus* según el género.

Todo esto se debe a que desde la gobernanza pública y la clase capitalista transnacional no se ha abordado la cuestión del impacto de la localización industrial en la

¹⁸⁷ El salario va a depender de la negociación y, en mayor medida, de la cantidad de horas que trabajen, pero en ningún caso las retribuciones llegan a los 2.000 dirhams mensuales.

¹⁸⁸ Se puede observar el número de centros educativos de la región Tánger-Tetuán-Alhucemas por etapa educativa y provincia en tablas descriptivas y no continuas en Haut Commissariat au Plan (2017a, pp. 214-265).

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

educación¹⁸⁹, así desde los cargos de dirección de las empresas, quienes por capital global y económico no padecen estos problemas con su descendencia, lo reconocen, más allá del imaginario colectivo sobre la realidad de otros países:

No vamos a mentir, las cosas cómo son, en el tema de la educación no estamos avanzados. En China como las fábricas son del Estado los hijos de los trabajadores tienen escuela en ella. Otro país que también está bien es Suecia.
(Padr_4)

Por último, como veremos en el tercer punto del presente capítulo, el sector industrial no se desarrolla de forma aislada, sin conexión alguna con el entorno, pues otros sectores productivos florecen entorno a la industria, como la obra pública, para las propias infraestructuras que son necesarias para este sector, y privada, para las viviendas, parques comerciales, etc. que se desarrollan para la población que atrae la industria y para el desarrollo del consumo de las clases medias y altas.

¹⁸⁹ No estamos afirmando que estos problemas solo lo sufran los hijos e hijas de las personas empleadas en la industria, de facto, ocurre también con otros grupos sociales de las clases bajas.

2. La desigualdad de oportunidades educativas entre la descendencia de las familias empleadas en la industria del norte de Marruecos

La desigualdad de oportunidades educativas o, lo que es igual, el proceso de reproducción en la escuela está fuertemente estructurado en nuestra población objeto de estudio. En este capítulo ya hemos ahondado en algunas de las causas de este proceso, y en este epígrafe desarrollaremos cómo contribuyen los capitales económico, social, cultural y simbólico en ello. Sin embargo, ¿es este un proceso manifiesto, visible o invisible?

La principal característica del proceso reproductivo es que las diferencias son tan agudas que gran parte de ellas son visibles para los agentes implicados, esto es, padres y madres, alumnado y profesionales que se ocupan de la educación del alumnado. ¿Esto quiere decir que los agentes son conscientes del proceso de reproducción?, no, de hecho, aunque solo obvian algunos elementos del proceso de reproducción en la escuela, en su conjunto tienden a naturalizar las características heredadas por la desigualdad de oportunidades del alumnado, y a dar un peso muy elevado al esfuerzo -el cual atañen a una decisión individual, ajena al entorno- y a la inteligencia, sin embargo, este planteamiento varía en gran medida según el agente, el espacio social que ocupa, el capital del que se trate y otras variables sociodemográficas.

De los cuatro capitales, aquél que posee mayor visibilidad es el económico, tanto para el profesorado como para los demás agentes involucrados en el proceso educativo. Esto se debe a dos causas: a) su mayor preponderancia derivada de las importantes diferencias económicas según las diferentes posiciones de la industria y de la sociedad marroquí; b) porque, como Bourdieu (2010) señalaba, los otros capitales son más ocultos. El resto de los capitales solamente es percibido en determinadas variables.

El capital social solo es visible en ciertos aspectos en el profesorado y entre los padres y las madres, especialmente en el <<efecto compañeros>>, ante esto, quienes tienen poco capital social suelen expresar cierta desazón e impotencia. Sin embargo, entre

el alumnado de clases bajas no es percibido, ya que poseen la percepción de que conocen a personas de muy distinta posición social, aunque esto pueda ocurrir, ignoran el efecto que posee que estas personas de mayor capital global prácticamente no participan en su proceso de socialización, pues no pertenecen ni a su grupo primario ni a sus grupos secundarios.

El capital cultural es percibido en la ayuda directa en los deberes. Siguiendo la caracterización de Ignacio Díaz (2008), el habitus está oculto en las dimensiones del gusto y la interiorización de estructuras cognitivas, siendo más visible algunas acciones que son respuestas a los esquemas de acción, generalmente porque las diferencias de capital cultural de las familias son tan agudas que difícilmente se invisibilizan u ocultan.

El capital simbólico es muy visible a dos niveles: el primero, incluido en la teoría bourdoniana e ignorado en la bernsteniana, es en la vestimenta; y el segundo en el acento o dialecto, incluso, la riqueza del vocabulario es percibida por el profesorado y por quien posee altos capitales simbólico y cultural; aunque, sin llegar a diferenciar la importancia de los códigos elaborados y privilegiados en esa mayor riqueza lingüística. Esto se debe a que la teoría de Bernstein (1988: 1990) es más profunda en el capital que nos ocupa.

Respecto al mejor desempeño de las chicas, este es percibido por el profesorado y por el alumnado, pero en menor medida por los padres y madres, sin embargo, reducen la casuística a una mayor consciencia de la importancia de los estudios entre ellas. Por otra parte, en la finalización de los estudios obligatorios, como en otras etapas, incide otra cuestión: la capacidad de prolongar la trayectoria educativa durante el paso del tiempo. En este aspecto, las trayectorias modales posibles son más cortas para las chicas. Estando este efecto, como sus causas, oculto para el profesorado y el alumnado, pero más visible para padres y madres. La razón radica en una característica común, dentro de una misma familia, se suele interrumpir la trayectoria educativa antes en las chicas que en los chicos a igual rendimiento, sin embargo, estas dos variables están relacionadas, y el mayor rendimiento de las chicas acaba prolongando la trayectoria educativa respecto a sus hermanos. En este punto, se observa un cambio generacional, el menor nivel de estudios de las mujeres respecto a los hombres, descrito en el capítulo IV, se está invirtiendo. Al respecto, queremos señalar que en las zonas rurales todavía se suele acortar muy tempranamente la trayectoria educativa de las chicas.

2.1. La brecha cultural

En nuestra población objeto de estudio las diferencias de capital cultural son muy amplias, pues existen madres mayoritariamente, padres y otros miembros adultos de la unidad familiar sin alfabetizar, estando estos casos concentrados en las ocupaciones elementales en la industria exportadora, ya sea quien trabaja en este sector, su pareja o ambos. En oposición, también encontramos madres, padres y otros miembros adultos de la unidad familiar con capital cultural alto, mayoritariamente concentrados en puestos medios y altos. Sin embargo, podemos encontrar personas en las que su capital cultural no tiene correspondencia con la posición que ocupa en la estructura industrial.

Los desajustes entre la posición ocupada en la estructura laboral y el capital cultural se deben a tres fenómenos: a) lo que Pierre Bourdieu (2017) denominaba <<desajuste entre capital cultural poseído y capital escolar>>, así, pese a poseer la misma titulación, no es equivalente no tener primaria sabiendo leer y escribir árabe que con el mismo nivel de estudios estar sin alfabetizar, o hablar determinados idiomas muy útiles en la industria de exportación, aunque no se posea titulación que lo acredite, entre otros casos; b) el importante peso del capital social en Marruecos (Chauffour, 2017), el cual es un elemento de pérdida de competitividad de su industria (Chauffour & Diaz-Sanchez, 2017), por lo que el trabajo de campo ha manifestado que en los ascensos “lo más importante es la confianza” (Padr_2); c) existen posiciones sociales bajas en el espacio social como consecuencia de la jerarquía de la tipología de familias, específicamente, algunas madres solteras con capitales culturales medios y altos que ocupan puestos laborales elementales, sufriendo infracualificación.

El capital cultural guarda una importante relación con el rendimiento académico de la descendencia, ya que las diferencias son muy agudas. Tanto es así, que las mayores diferencias no se derivan de que los hijos e hijas puedan recibir mensajes de texto con más o menos faltas de ortografía o que desarrollen mayor o menor gusto por la lectura al replicar el comportamiento parental, que también ocurre. Las mayores diferencias son producto de poder corregir ejercicios de los cursos más elementales de primaria, poder ayudar a leer el texto de un cartel u otras cuestiones relacionadas con la alfabetización. En este punto, la unidad familiar es clave, porque al ser mayores las tasas de

alfabetización en los hombres que en las mujeres, la implicación del marido y de otros miembros de la unidad familiar que posean mayor capital cultural es crucial.

El *habitus* concierne a los cuatro capitales, los cuales están relacionados en nuestra población objeto de estudio, pero este se encuentra con mayor intensidad en el capital cultural (Bourdieu, 2011a; 2017), por ello, vamos a atender a el *habitus* en este epígrafe. Para ello vamos a seguir las tres dimensiones que reconstruye Ignacio Díaz (2008) a partir de la obra de Pierre Bourdieu.

La primera categoría es <<los principios de visión y división>>, lo que en palabras de Bourdieu (2017) sería el <<gusto>>. En este aspecto se aprecia una relativa homogenización cultural entre las diferentes clases sociales, sin embargo, también se aprecia una mayor diferencia en el grado de occidentalización cultural que en el gusto por la lectura. El hábito de la lectura está poco desarrollado en toda la estructura ocupacional, si bien, esto es menos agudo en quienes tienen capital cultural medio y alto, que, además leen más por el simple hecho de que están alfabetizados y alfabetizadas. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se muestra como un elemento homogeneizador del gusto, pero es en el desarrollo de este gusto, donde se observa la diferencia: quienes provienen de entornos con mayor capital cultural, y sobre todo económico, lo desarrollan más prematuramente, antes de empezar la educación obligatoria o en sus primeros cursos; en contraposición, quienes poseen menos de estos dos capitales lo desarrollan durante los primeros años de secundaria obligatoria, ya que este alumnado todavía prefiere realizar, independientemente de que pueda o no, actividades propias de generaciones anteriores, como montar en bicicleta o en un coche, que para estas capas sociales suele ser un taxi¹⁹⁰. Lo cual pone de manifiesto dos cuestiones.

La primera es que de las cuatro dimensiones propuestas por Lemus (2018), el acceso a las TICs se posiciona como la que mayor capacidad explicativa tiene en Marruecos, siendo coincidente con el impacto que pronosticaba Enguita (1985), pero diferenciándose de lo que ocurre en entornos occidentales, donde el uso de estas tecnologías es más relevante que el acceso a estas (Alonso Carmona, 2019). La segunda cuestión es que, en la dimensión más oculta, la del gusto, aparece el concepto bourdoniano de reconversión

¹⁹⁰ Estos vehículos en Marruecos suelen ser compartidos en su servicio por diferentes individuos y familias, a veces superando el número de pasajeros permitido por ley, por lo que, ocasionalmente, quienes tienen menos capital global lo usan.

de capitales, pues es la ausencia de acceso a las TICs (capital económico) la que impide el desarrollo del gusto por su uso.

La segunda dimensión del análisis propuesta por Ignacio Díaz (2008) es <<la estructura cognitiva>>. Esta está caracterizada en las familias que poseen bajo capital social y económico por lo que Bowles & Gintis (1976, pp. 125-148) y Giroux (1983) denominaban <<cultura de la pobreza>>. La asignación de responsabilidades propias a otros actores o a su situación económica es común, apareciendo reiteradamente en las entrevistas. Por citar dos ejemplos, está extendido en las posiciones sociales bajas no lavarse los dientes y consumir azúcar en exceso, lo que da lugar a que en el inicio de la juventud desarrollen problemas bucales que incluyen la pérdida de dientes, sin embargo, asignan esta problemática a no tener dinero para ir al dentista. El segundo ejemplo, también muy reiterativo, es no llevar a los hijos e hijas a actividades culturales, incluso gratuitas, porque esa responsabilidad la delegan en el centro educativo.

Otros dos elementos que manifiestan diferentes estructuras cognitivas son: (a) qué se entiende por un nivel de estudios avanzado y (b) la proyección que el estudiantado realiza sobre su propio futuro. La primera, más derivada del capital cultural que del económico, muestra cómo entre las clases bajas, quienes tienen bajo capital cultural los niveles 2 y 3 de ISCED 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2015) lo consideran un éxito o logro, ya sea en el itinerario ordinal o el de formación profesional; mientras en las clases medias y altas, el éxito educativo está aparejado a los estudios terciarios. Esta diferencia es más aguda en los padres y las madres que en sus hijos e hijas. Respecto a la proyección que el estudiantado realiza sobre su propio futuro, el alumnado de las clases medias y altas posee un diseño a medio y largo plazo, mientras el mismo grupo perteneciente a las clases bajas no lo posee, independientemente hayan abandonado el sistema educativo o permanezcan en este.

Esta última cuestión hace referencia a las expectativas parentales, las cuales poseen una doble direccionalidad, ya que estas inciden en el rendimiento educativo filial, pero, también, los resultados escolares de los hijos y las hijas moldean las expectativas de ambos progenitores. En este sentido, se observa una contradicción en los padres, que no en las madres, que poseen bajo capital cultural: mientras mantienen un discurso en el hogar y fuera de este proactivo a que la descendencia estudie, lo compagina con otro discurso en el que manifiestan a su propia descendencia la necesidad de empezar a trabajar cuando esta llega a la adolescencia tardía o/y la primera juventud. Esto tiene un

impacto importante en la prolongación o finalización de la trayectoria educativa en las distintas clases sociales, estando directamente relacionado con el concepto <<efecto techo>> de Boudon (1983), y que ya ha sido compatibilizado con la teoría bourdoniana (Gambetta, 1987). Otra cuestión es la de la implicación parental, que pertenece a la tercera dimensión propuesta por Ignacio Díaz (2008): <<los esquemas de acción>>.

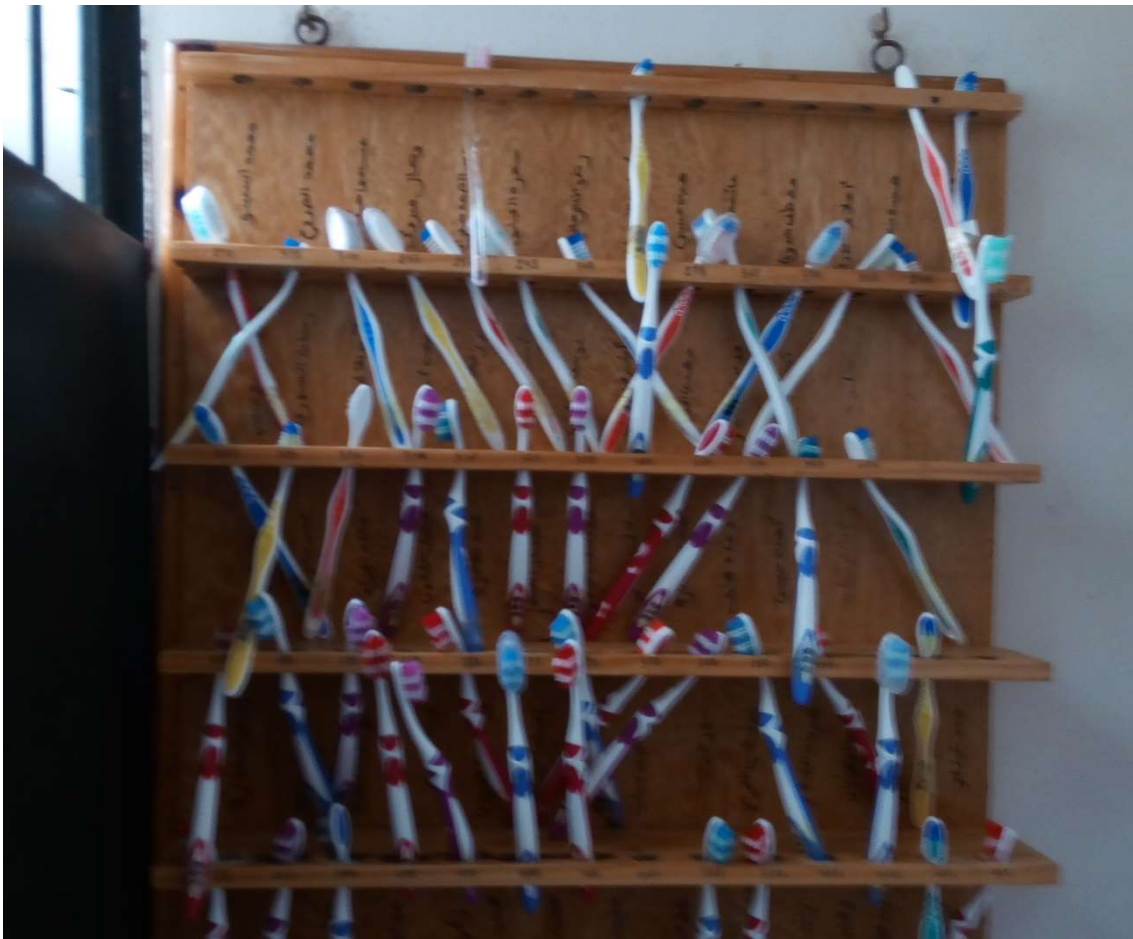
Estos esquemas están directamente relacionados con la <<estructura cognitiva>>. La <<cultura de la pobreza>> también se percibe en los padres y las madres de clases bajas. Así no venden productos por internet, prefieren hacerlo dentro de sus redes sociales porque “si vendes por internet la gente sabe que estás desesperado” (Padr_1) o la limpieza del hogar se limita a un único producto, el agua.

En los hijos e hijas también se muestran estructuras, en ellos la violencia física y verbal es mayor cuanto menor sea el capital. En este aspecto, las tesis de Willis (1988) son corroboradas, poseen una mayor aversión a los migrantes internos (cuando no pertenecen a estos) y el trabajo intelectual es degradado fuera de la categoría <<trabajo>>. Esto en el plano que nos ocupa se muestra de diversas formas: presiones entre iguales a no estudiar de forma indirecta, pues la amistad se demuestra y reafirma estando en el espacio público y no en el hogar, fumar o tomar sustancias estupefacientes como reafirmación de una masculinidad construida con un *habitus* poco competitivo en la escuela, tener en consideración lo <<trabajador>> que es un joven para acceder al matrimonio, etc. Por otra parte, otra cuestión derivada de los esquemas de acción, relacionada con el rendimiento académico, es que estos chicos prefieren permanecer en su zona o barrio. Por el contrario, en las clases medias y altas se realizan actividades de ocio con menor carga de violencia, prefieren salir de sus barrios o zonas para consumir servicios y no son rehaceos a reunirse en la casa de uno de ellos, sobre todo, para estudiar conjuntamente. La cuestión de que el comportamiento entre chicos y chicas sea más diferenciado en las clases bajas es una explicación del mayor rendimiento de estas. Por último, el profesorado de primaria percibe grandes diferencias entre quienes han asistido a educación preobligatoria y quien no, fortaleciendo los resultados del capítulo VI y las tesis de Carneiro y Heckman (2004).

Respecto a los padres y las madres, el profesorado advierte gran diferencia en el rendimiento educativo debido a la implicación parental, sobre todo en primaria, sin embargo, no se observan diferencias de implicación entre clases sociales, ya que entre quienes poseen más capital económico que cultural existe la percepción de que la

educación es competencia del centro, la suya es elegir dicha institución y afrontar los gastos derivados de la educación. Este fenómeno de las clases medias y altas compensa otro fenómeno que sufren las clases bajas, la vergüenza de ir a hablar con el profesorado cuando se posee un bajo capital cultural. En otras palabras, la implicación parental explica en mayor grado el rendimiento intraclases que interclases sociales. No obstante, la implicación, como las expectativas, también es una cuestión bidireccional, pues el rendimiento filial las moldea. En este punto queremos subrayar que la investigación no ha concluido cuál de los dos fenómenos posee más peso.

Fotografía 7.6. Cepillos de dientes en una ONG de niños y niñas



En la fotografía se observa cómo el utensilio está diseñado para que cada usuario y usuaria sepa cuál es su cepillo de dientes. Tánger, primera oleada, 2015

2.2. El abismo económico

La desigualdad de oportunidades educativas producida por el capital económico es muy visible, tal y cómo hemos sostenido, resultado de un contexto que es profundamente desigual en esta dimensión (Soriano-Miras, Trinidad & Kopinak, 2015), además, otra cuestión clave es el objetivo de nuestra investigación, pues la construcción de este potencializa que la variable económica sea la que más peso posee, aunque no exclusivamente, porque nuestras categorías están construidas a partir de la posición que ocupan los padres y las madres en la estructura de la industria del norte de Marruecos y del rendimiento educativo filial.

La primera constatación de esta desigualdad es la distribución espacial de la población, ya que la mayoría de las familias empleadas en los puestos básicos se concentran en barrios profundamente deteriorados, así lo manifestaba la directora de una ONG occidental localizada en el centro de Tánger, que atiende a hijos e hijas de familias que sufren pobreza, poseyendo la mayoría padres trabajadores y, mayoritariamente, madres trabajadoras en la industria de exportación:

“Las familias que acuden a la ONG provienen en su mayoría de barrios dentro de la medina. Que son barrios céntricos pero muy pauperizados, con mucha droga, con mucha delincuencia y mucha violencia” (IC_1)

Esto pone de manifiesto que la conversión de capitales propuesta por Bourdieu acontece (1984a, 2011b, 2017), pues las zonas donde se socializan quienes tienen padres o/y madres que trabajan en la industria de la antigua región de Tánger-Tetuán poseen capitales sociales desiguales derivados de situaciones económicas dispares.

En el capital económico, como en el cultural, las diferencias de origen son tan agudas que la desigualdad de oportunidades educativa es abismal. Estas diferencias generan problemas en la educación muy importantes, así, existen casos de absentismo escolar porque se sufre acoso escolar por la ropa que porta determinado estudiantado o por no poseer el material necesario para las clases, lo cual también genera sentimiento de

vergüenza por parte de este estudiantado, en concordancia con las problemáticas más agudas de la perspectiva psico-social de Tinto & Cullen (1973). En esta línea, el <<efecto techo>> y el <<efecto suelo>>, propuestos por Boudon (1983), son manifiestos.

"En Tánger-Asilah, y en la localidad de Charf-Mghogha y en los barrios como el Hawma Chouk, Mghogha... la mayoría de las familias son pobres. Y si preguntas a sus padres de estos barrios en qué trabaja, es un trabajador de una empresa de confección y la madre en un hotel barriendo. En ese tipo de familia el hijo es una carga más. Porque le pide ropa, libros..." (Doc_2)

Respecto al uso de las TICs, en concordancia con <<los principios de visión y división>>, existe una desigualdad propia de países tercermundistas y en vías de desarrollo, coincidiendo con la literatura científica (Livingstone & Helsper 2007; Hargittai & Hsieh, 2013; Tirado-Morueta et al. 2017). Esto conlleva que haya estudiantado joven de las clases bajas e, incluso, medias que no posee móviles con conexión a internet y ordenadores personales en el hogar, y que si llegan a la universidad tienen que hacer uso de establecimientos donde hay ordenadores personales que se pagan por el tiempo de su uso. Todo esto refuerza cómo en economías desiguales es más importante el acceso a las TICs que su uso, y cómo la adquisición¹⁹¹ de estas tecnologías sigue la lógica expuesta por Lemus (2018).

En las clases bajas el <<efecto techo>> tiene lugar de forma trasversal, así, poder estudiar en la universidad, también, depende de la localización geográfica, de tal forma que al coste que supone alargar la trayectoria laboral se unen otras problemáticas, como que en la localidad no exista una universidad pública, por consiguiente, las fuerzas reproductoras serán mayores. Cuestión similar ocurre con algunas zonas rurales, las cuales no poseen centros educativos de educación secundaria postobligatoria.

Donde mejor se manifiestan las diferencias de clase social es en la titularidad de los centros educativos. En este punto, la inversión educativa es un elemento importante en la desigualdad de oportunidades educativas, sin embargo, esta depende de dos variables: el poder adquisitivo de las familias y el rendimiento educativo previo.

¹⁹¹ En este punto, recordamos que Lemus (2018) hablaba de apropiación y no de adquisición, pero utilizamos este segundo concepto para continuar con la lógica expuesta en el Capítulo 2.

En primer lugar, hemos de aclarar que los centros analizados son aquellos que poseen población objeto de estudio, por consiguiente, hacemos referencia a centros de la región que poseen estudiantado con padres o/y madres que trabajan en el sector industrial, pues el muestreo cualitativo ha sido intencional. En este punto aparece la primera diferencia: los colegios o institutos públicos que poseen este perfil de estudiantado se encuentran en las zonas donde habitan, por tanto, poseen una gran concentración de estos niños y niñas; en contraposición, los colegios o institutos privados que poseen a hijos e hijas de estas familias no tienen por qué estar localizados cerca del hogar o de la factoría, además, este alumnado estudia en centros donde este perfil no es el mayoritario. Esto se debe a que las clases bajas buscan los centros públicos más cercanos, mientras las clases medias y, sobre todo, altas priorizan las características del centro, ya que tienen mayor capacidad para afrontar los costes del centro, pero también para trasladarse a estos. Aunque, cómo nuestro marco teórico indica, encontramos casos en las clases bajas y medias que no siguen esta lógica. En las clases altas el descenso de la inversión educativa por bajo rendimiento previo se manifiesta en mayor grado en la interrupción de la trayectoria educativa que por la inscripción en centros públicos, ya que esta práctica está generalizada hasta por quienes poseen menos capital cultural que económico, pues en la cultura marroquí hay un alto grado de distinción.

En relación a las diferencias en los servicios de los centros públicos y privados son amplias en multitud de variables: materiales del centro, ratio alumnado-profesorado, implicación del profesorado, metodología pedagógica¹⁹², etc. Por ejemplo, en los centros públicos de primaria no hay ni ordenadores por aula ni una sala de informática, mientras en los privados sí. La cuestión de la ratio alumnado-profesorado es manifiesta, así, sin excepción, las entrevistas en profundidad confirman que en los centros públicos este indicador de sitúa en un intervalo entre 30 y 40, mientras este mismo intervalo se sitúa entre 20 y 28 en los privados. Respecto a la hipótesis a posteriori planteada en el Cap. VI sobre la fuerte dispersión de esta variable ha sido confirmada: en las zonas rurales existen ratios mucho menores, como atestiguan las familias, que al ser inmigrantes internas,

¹⁹² En los centros privados, de facto, existe total libertad a la hora de elegir la metodología pedagógica, en contraposición, en la educación pública el profesorado está recibiendo circulares para implementar la "Pedagogía de Integración y Competencias" de Xavier Roegiers - véase la obra de este mismo autor (2014) para más información-, ante lo cual existe una demanda por parte del personal docente de más información y de menor grado de libertad pedagógica, porque genera rendimientos muy desiguales que el profesorado percibe cuando el alumnado cambia de centro educativo.

proviene de estas zonas, y el profesorado, ya que en el caso de la educación pública es habitual que durante los primeros años de docencia hayan ejercido en diferentes zonas del país alauita. Esto no debe hacernos deducir que en las zonas urbanas haya menos oportunidades educativas en el sector público, pues, junto con el problema del traslado al centro educativo, nos encontramos otros problemas relacionados con las infraestructuras, tal y cómo manifiesta un docente: “en las zonas rurales a las niñas les quitan del colegio porque al no haber servicios los niños tienen que hacer pis en los muros” (Doc_1). Por lo que se puede afirmar que en las zonas rurales del centro y del sur de Marruecos hay más absentismo escolar, pero mayor calidad educativa. Aunque en las zonas urbanas también encontramos casos de absentismo escolar por la excesiva masificación derivada de la alta densidad demográfica, lo que conlleva una concentración de niños y niñas de bajo capital global, que genera consumos de diferentes sustancias de estupefacientes y resistencia negativa a la institución escolar. Lo cual implica que para las niñas migrantes internas la llegada a la región aumente las oportunidades escolares, pero para los niños disminuyan.

Fotografía 7.7. Camino a la escuela en una zona rural



Imagen tomada a, tan solo, veintidós kilómetros de Tánger, segunda oleada, 2016. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

Además, también ha emergido un efecto disfuncional, el profesorado del sector público está mejor formado, pues para ejercer en el sector privado los requisitos son

menores que el público. Por ejemplo, para ejercer en Bachillerato de Enseñanza General o Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional en la educación pública es necesario estar en posesión de un Máster¹⁹³, sin embargo, en el sector privado es suficiente con un Diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental o un Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional.

En este punto ha emergido un fenómeno no previsto en el Marco Teórico ni en la Contextualización, pero que es funcional al proceso reproductivo. Ante la saturación de las escuelas e institutos públicos está relativamente normalizado, en algunos de ellos, el desarrollo por parte del profesorado y la dirección de estrategias hacia el alumnado con bajo rendimiento o/y un alto nivel de conflictividad para imposibilitar la matriculación de este alumnado. Este fenómeno ocurre, sobre todo, en secundaria, incluyendo la etapa obligatoria. Estas estrategias incluyen no facilitar la documentación que acredita los cursos completados para impedir la matriculación en el siguiente curso, a excepción de que la familia del alumnado acepte inscribir al alumno en otro centro, violencia verbal e incluso física hacia el alumno, expulsiones continuadas y arbitrarias de determinado profesorado antes del inicio de la clase lectiva, etc. Las familias tienen ante sí tres estrategias: a) buscar la inserción laboral del alumno, estos casos se localizan en chicos, porque <<no vale para estudiar>>; b) buscar otro centro público, lo cual es complicado porque no suelen aceptar sus matriculaciones debido al expediente y a que las direcciones de los centros pueden contactar entre ellas; c) matricular al chico en un centro privado.

La enseñanza privada, cómo se ha desarrollado en el capítulo VI, está fuertemente extendida en los cursos preobligatorios porque no existe educación pública¹⁹⁴ y gratuita, aunque algunas asociaciones la ofertan de forma gratuita o cuasi gratuita, ya que el coste puede llegar a ser de 10 Dirhams el mes. También existe Prescolar y Preescolar Temprana sin personal cualificado y que se desarrolla en casas, bajos y cocheras de quien las regenta, lo cual genera un abanico de centros privados preobligatorios muy amplio.

¹⁹³ El profesorado del sector público también está mejor remunerado que el del sector privado, salvo los centros muy elitistas y los regidos por Estados occidentales. Para los centros marroquíes y para secundaria el salario percibido neto después de impuestos directos está entorno a los 6.000 dirhams en el sector público, mientras en los institutos privados ronda los 4.000 dirhams al mes.

¹⁹⁴ Las autoridades regionales están desarrollando un programa de educación preescolar público que ha emergido en el trabajo de campo, aunque tampoco es gratuito, la relación coste servicios es bastante óptima teniendo en consideración el contexto, pues por un precio entre 200 y 300 dirhams mensuales poseen personal cualificado e instalaciones apropiadas.

Ante el desprestigio de la educación pública y el ánimo de distinción de las nuevas clases medias ha surgido un fenómeno nuevo: el surgimiento de *centros educativos privados de bajo coste*, más allá de preescolar. En este caso, no estamos ante centros tan económicos ni tan deficientes en recursos humanos y materiales como algunos de educación preobligatoria, si no de centros que ofrecen una calidad media entre la masificada educación pública en las etapas de primaria y secundaria, sin alcanzar ni la calidad ni el precio de los tradicionales centros de formación privada. Por tanto, los centros privados se dividen en dos tipos ideales, pues se sitúan dentro de un continuo: *centros de bajo coste* y *centros de élite*. La diferencia fundamental es la variabilidad del coste, entre los primeros podemos englobar a aquellos que supone un gasto alrededor de los 500 dirhams mensuales, sin contar materiales, que se sitúan alrededor de los 800 dirhams por curso. En contraposición, los *centros educativos de élite* son aquellos que su coste supera los 1 000 dirhams mensuales. Esto conlleva que en los *centros de bajo coste* sí existen casos de hijos e hijas de personas empleadas en posiciones básicas, aunque estos casos ni son mayoritarios ni están normalizados.

Otra diferencia visible, manifiesta y de importancia en el rendimiento educativo es la habitabilidad del estudiantado. En línea con las diferencias descritas entre los perfiles <<fiel tangerino>>, <<trabajadora con descendencia>> y <<el reivindicativo>>, propuestos por Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2019), se observa cómo las familias que son inmigrantes internas con bajo capital global suelen habitar en un solo cuarto toda la unidad familiar, sobre todo entre las familias monoparentales, aunque no exclusivamente; en cambio, entre los autóctonos, que ocupan estas mismas posiciones en la estructura laboral, la cohabitación suele ser en familias extensas, es decir, conviviendo con abuelo, abuela, tío, tía o/y otros familiares, aunque se han localizado casos en los que la persona migrante cohabita con parientes que iniciaron la trayectoria laboral con mayor anterioridad y, por consiguiente, también cohabitan en familias extensas. Las familias autóctonas que viven con el abuelo o/y la abuela del estudiantado, en ocasiones, han heredado la vivienda y reinvierten parte de su salario en esta, llegando a poder ampliarla, generalmente construyendo una planta más.

Fotografía 7.8. Los niños y las niñas en su barrio



La fotografía está tomada desde una azotea, el espacio es un límite entre un barrio popular y otro de clase media. Se observan tres grupos: dos niñas caminando de vuelta de la escuela o instituto, tres niños con uniforme de centro privado y un grupo de niños jugando al fútbol, en el que solo uno posee mochila. Muestra la división de género, titularidad del centro y pluralidad de horarios según el centro educativo. Segunda oleada, 2016. Fotografía: Miguel Ángel Lozano Pérez

En lo que se refiere a nuestro objeto de estudio, estas diferencias de habitabilidad conllevan manifiestas desigualdades educativas, pues entre quienes poseen posiciones medias y, sobre todo, altas en la industria de exportación nos encontramos hijos e hijas que poseen su propio cuarto con escritorio y acceso a internet; por otra parte, el estudiantado de familias que ocupan posiciones bajas, se distribuye en torno a dos tipos ideales: a) quien convive en un solo cuarto con su madre y más hermanos o/y hermanas sin conexión internet, sin espacio específico para el estudio e incluso con carencia de algún suministro; b) quien cohabita en un menor grado de hacinamiento e incluso con conexión a internet en el hogar¹⁹⁵, aunque el gran número de hijos e hijas por mujer conlleva que sea menos común encontrar menores con un solo cuarto, pues, en lo cualitativo, requiere de un muestreo intencional encontrar los casos. Esto conlleva que

¹⁹⁵ En ocasiones, la conexión a internet se limita al dispositivo móvil del cabeza de familia y, a veces, de forma intermitente porque es con tarjeta prepago.

entre quienes poseen una posición baja y pertenecen a una familia extensa, generalmente autóctona, las condiciones de estudio son mejores que entre quienes pertenecen a familias nucleares, generalmente encabezadas por madres, ya que disponen de una mayor capacidad en inversión educativa, debido a que los gastos del hogar son menores por trabajador o trabajadora, lo cual permite cierto ahorro. En estas familias quienes se benefician en mayor grado son las hermanas y los hermanos menores, pues quienes son mayores sí se ven canalizados a la inserción laboral, además, en el caso de las chicas las primeras nupcias suceden a menor edad.

2.3. La importancia del capital social en un entorno con alta solidaridad mecánica

La sociedad en la que se inserta nuestra población objeto de estudio está en transición hacia la modernidad tardía, posee un insuficiente desarrollo del Estado de Bienestar y amplias desigualdades en los capitales económicos y cultural, por consiguiente, es un entorno donde la solidaridad mecánica sigue poseyendo un peso importante en la estructura social.

En los barrios populares se mantiene el orden establecido mediante el control de sus miembros, sin ser una función efectiva del Estado en este aspecto, pero también existe una fuerte solidaridad entre los miembros de la comunidad. Por lo ejemplarizante y paradigmático de la experiencia, resumiremos un acontecimiento acaecido en la segunda oleada. Residiendo en el municipio de Bougdour¹⁹⁶, a las afueras de Tánger, ocurrió un incendio en una casa, la respuesta de los hombres de la zona fue acercarse y apagar el incendio, incluso cuando llegó el servicio de bomberos para asegurarse que no se reactivara el incendio, siguieron durante horas colaborando de forma activa en las tareas; en contraposición, el dueño de la vivienda, a diferencia del resto de su familia, huyó del lugar antes de que llegara el servicio de bomberos, volvió a su hogar cuatro días después para no hacer frente a las represalias, las cuales no tuvieron lugar porque la comunidad

¹⁹⁶ Este municipio es de nueva construcción, en el cual están apareciendo casas propias de clases medias y altas, pero, también, de clases bajas en casas de uno o dos habitáculos y techados de hojalata. Las clases medias y altas lo eligen por sus terrenos cercanos a Tánger pese al coste de conectar los suministros básicos, las clases bajas por el precio del terreno.

entendía que los días transcurridos fuera de su vivienda era el <<castigo>> por haber puesto en peligro a la comunidad.

Este ejemplo pone de relevancia la fuerza de <<las obligaciones y expectativas>> y <<las normas y sanciones efectivas>>, dos de las tres dimensiones propuestas por Coleman (1988; 1990) para analizar el capital social. Otra cuestión es cómo el caso descrito refleja la existencia de solidaridad mecánica y distribución de roles según el género, o lo que es lo mismo, cómo el capital social se distribuye desigualmente según las características de los individuos.

El capital social llega a poseer una gran influencia en las trayectorias laborales y, por consiguiente, en las educativas. El capital social contribuye a la desmotivación de los individuos y las familias de las clases bajas a alargar la trayectoria educativa, pues se socializan en entornos donde individuos titulados universitarios no poseen trabajo o, si lo obtienen, están sobrecualificados. Este fenómeno también ocurre de forma directa, pues el poder acceder a un empleo, ya sea en una fábrica u otro sector, pone en peligro la trayectoria educativa, aunque esta inserción laboral tenga lugar con la intención de compaginarla con la continuación de la formación, ya que pocos son los casos en los que este propósito se cumple. También posee efectos positivos la red social para quienes provienen de familias con trabajadores o/y trabajadoras en la industria de exportación, así una buena relación con las personas que ocupan las posiciones más altas puede fomentar que se incite a la descendencia a estudiar contenidos que en un futuro posibiliten acceder a cuadros intermedios. El gran peso del capital social y la laxitud ante las normativas están tan enraizadas que las trayectorias educativas en ocasiones son diseñadas para, en un futuro, estar empleado o empleada en el sector público si se posee un familiar en este, pues se ha manifestado que poseer un familiar, aunque sea más o menos lejano, en el ejército, en la policía, la administración local, etc. supone una ventaja manifiesta, es decir no oculta, de ser admitido. Todo esto es coincidente con las investigaciones que se localizan en entornos donde el capital social es más preponderante en la empleabilidad que la cualificación o las competencias (Granovetter, 1973; Erickson, 2001) y con la interpretación teórica que define al capital social como potenciador y destructor de oportunidades (García-Valdecasas Medina, 2011).

Las características del individuo y la familia también conllevan desigualdades en este capital. Por lo que las familias monoparentales que están encabezadas por una mujer soltera o divorciada y la población inmigrante interna, de forma más intensa en su etapa

inicial, están sujetas a una fuerte presión social y violencia simbólica, pero no cuentan con la solidaridad mecánica del entorno en la intensidad de quienes ocupan posiciones sociales más altas, ni con la solidaridad orgánica por la ausencia de desarrollo del Estado de Bienestar, quedando la solidaridad en manos del tercer sector y/o el endogrupo, ya sea la red migratoria o personas y familias de características grupales similares.

El capital social se desarrolla en las acepciones propuestas por Coleman (1988; 1990), Bourdieu (; 1997b; 2007b) y Putnam (2002; 2003; Putnam, Leonardi & Nanetti 1993). Empezando por el autor galo, este capital tiene fuertes componentes reproductivos, siendo clave la cesión del propio capital al endogrupo. Veamos dos ejemplos. El primero en el contexto de la reagrupación familiar en las clases bajas. En el caso que un núcleo familiar reciba a un individuo consanguíneo de la misma edad que una hija o un hijo del núcleo receptor, ¿quién posee mayor capacidad de alargar la trayectoria educativa?, pues quien pertenece al núcleo receptor, ya que quien se inserta en la familia posee unas obligaciones respecto a quienes se localizaban antes en la zona, personas que si el proyecto migratorio era también familiar las habían contraído con su familia de origen. El segundo ejemplo es consecuencia de la obtención del trabajo, cuando una persona o familia facilita a otra la posibilidad de trabajar, ya sea en una factoría u otro lugar, pues al tener las familias varios miembros no todos han de estar empleados en la industria de exportación, quien cede la información queda en una posición de poder, por consiguiente, la persona o familia que ha accedido a ese empleo suele tener mayores obligaciones en el cuidado de la descendencia de quien le facilitó el empleo y viceversa, esto ocurre en mayor grado si esta última persona o familia sigue poseyendo una red social más fuerte en el lugar de trabajo.

La mayor diferencia entre las propuestas de Bourdieu (2007, p. 286) y Coleman (1988) es que mientras el primero otorgaba la capacidad a los agentes de crear o destruir capital social, el segundo consideraba que se podía generar. La problemática reside en qué entendemos por <<crear>> y qué por <<generar>>. Si por <<crear>> consideramos el hecho de construir capital social de la nada, Bourdieu estaba en lo cierto; si por este mismo verbo entendemos la capacidad de generar capital social o generar redes sociales que previamente eran ajenas al individuo, la familia y al entorno, entonces la perspectiva de Coleman es la que nos encontramos en el campo que analizamos. Independientemente de la interpretación, el capital social tiene gran capacidad de creación y destrucción, aunque la estrategia ha de realizarse con mucha precisión, pues las obligaciones

contraídas de las normas sociales pueden ahondar las ventajas o inconvenientes de la posición del agente.

Las obligaciones del capital social son el mayor inconveniente para quienes están en posiciones de desventaja: cuidado de otros familiares en el caso de las hermanas mayores, cuidado de hermanos y hermanas menores por parte de la primogénita o primogénito, tiempo invertido en las redes sociales del entorno para encontrar o mantener los empleos esporádicos o más duraderos, desequilibrio de favores entre los agentes que emplean y los empleados, etc. Incluso el tercer sector, potencializador de la igualación de oportunidades educativas, posee determinados peligros. Estos se concentran en algunas asociaciones de barrio, las cuales, bajo la promesa de enseñar un oficio, tienen la actividad enfocada en la producción de determinados productos, de tal forma, que en realidad son talleres que obtienen un beneficio sin retribuir a quien está trabajando en su producción.

Putnam (2003) se diferencia ampliamente de Bourdieu y Coleman con el concepto <<comunidad cívica>>, el cual pone en entredicho la cuestión de la <<arbitrariedad cultural>>¹⁹⁷ de Bourdieu. En línea con Putnam, y en oposición a sus críticos, se encuentran elementos culturales de clase que benefician y perjudican el rendimiento educativo. Lo ilustraremos con dos ejemplos. Una ONG occidental que ha colaborado con esta investigación y que provee de diferentes servicios a alumnado en riesgo de exclusión -clases de refuerzo, aprendizaje en distintas lenguas, enseña hábitos de higiene aportando los medios necesarios y distribuye diverso material escolar- se ha visto obligada a cancelar el servicio de ordenadores y el aula de informática. Esto es el resultado de lo que comenzaron siendo pequeños hurtos, con la substracción de ratones, por parte de los niños y las niñas que se beneficiaban de estos servicios, los cuales han derivado en el robo de equipos informáticos, perjudicándose así el conjunto de la población objeto de la intervención. El segundo ejemplo maximiza las diferencias de rendimiento educativo generadas por las condiciones de habitabilidad, ya que a estas hay que sumarle el comportamiento hacía quien estudia de la familia y el entorno, pues la vida comunal es muy intensa en las clases populares, y son necesarias determinadas características del ambiente para un estudio adecuado, las cuales son sistemáticamente

¹⁹⁷ No ponemos en cuestión que existan elementos arbitrarios, como por ejemplo la jerarquía entre las distintas lenguas. Lo que sí se pone en cuestión es el alcance en la estructura de estos elementos y, por consiguiente, la existencia de algunos factores que no son arbitrarios.

interrumpidas: ruidos, incluyendo música alta, demanda de favores y recados, visitas sin previo aviso que requieren que el estudio se vea cancelado, etc.

Este segundo caso es una muestra de que el capital cultural, en ocasiones, no es arbitrario, pues estamos ante un ejemplo que se inserta en la conversión de capitales, y si el capital cultural se transforma en capital social, también ocurre en dirección opuesta. Las cadenas de favores pueden poseer clases particulares por quienes tienen bajo capital económico pero mayor capital cultural y escolar, además, la información como parte del capital social también es fundamental, ya que es la mejor forma de contactar con asociaciones y ONGs presentes en el entorno. Generar este capital, además, es fundamental para las clases bajas, porque las clases altas poseen más capital social, pero también más capital económico, cultural y simbólico, por consiguiente, donde no alcanzan los beneficios de este capital, puede ser suplido con los otros: clases extraescolares, viajes escolares, educación privada de mayor calidad, capacidad de ayudar en las tareas escolares etc.

Por último, un factor que ha emergido y muestra la problemática en el campo educativo derivada de una sociedad tan desigual: la estrategia en la gestión del grupo de iguales¹⁹⁸ por parte de las madres y los padres, sin embargo, la postura ideológica que adquieren en esta cuestión ahonda las desigualdades. Las clases medias y altas son muy conscientes de esta influencia, y lo insertan dentro de las estrategias de distinción, sin embargo, las clases bajas solo alcanzan a preocuparse de que las hijas sean <<respetadas>> al igual que los hijos, pero según estos crecen y llegan a la pubertad, la mayor preocupación es que no realicen actividades ilegales. Quien perteneciendo a estas clases sociales posee un mayor capital cultural, porque esta sobrecualificado o sobrecualificada en la industria de exportación, posee una resignación importante, porque percibe más problemas derivados del capital social que las familias de su entorno, sin embargo, no suelen encontrar estrategias para compensarlo.

¹⁹⁸ En este epígrafe no nos hemos ocupado del grupo de iguales porque ya está suficientemente tratado con anterioridad. El grupo de pares constituye una influencia directa sobre el alumnado, tanto en su implicación directa en asistir a clase, insertarse en el mercado laboral, el grado de violencia en el entorno, etc.

2.4. El capital simbólico más allá de la cuestión lingüística

Cómo se ha desarrollado, la cuestión lingüística es muy compleja. El mayor factor de esta cuestión es la diversidad de dialectos y lenguas que se habla en Marruecos. La lengua que históricamente ha sido predominante es el árabe clásico, pero la lengua más hablada es el dariya. Esta última, según la perspectiva, es un dialecto o lengua derivada del árabe (Hammoudi, 2010; Moustaoui, 2010), pero su escritura no está formalizada, de hecho, las personas al comunicarse en redes sociales de internet con esta lengua lo hacen indistintamente en el alfabeto latino o árabe.

La lengua más hablada por la comunidad bereber es el amazigh, que es cooficial, sin embargo, en la praxis el Estado marroquí la desdeña. Es el resultado de una doble contradicción que en Marruecos acontece: primero se genera una legislación que convine mostrar a un país moderno con una redacción que posibilite su incumplimiento; la segunda contradicción es la laxitud a la hora de respetar determinadas leyes y normativas por parte de la población y el Estado.

En el campo educativo Marruecos arrastra generaciones que no han sido alfabetizadas, y aún perviven tasas de absentismo escolar en primaria y secundaria que no son residuales, aunque se ha moderado bastante en las últimas décadas. Esto conlleva que existan padres y madres que hablando dariya no estén alfabetizados y otros y otras que hablando amazigh estén alfabetizadas en árabe. Todo esto, cómo ha certificado el trabajo de campo, explica lo que inicialmente era una hipótesis a posteriori: la lengua del hogar no predice el rendimiento educativo.

En este punto hemos de profundizar más en el capital simbólico y para ello hemos analizado dos dimensiones: una propuesta por Bourdieu y otra propuesta por Bernstein. El primero de ellos posee múltiples definiciones y metodologías aplicadas a este concepto, las cuales sintetiza Faria Campos & Pereira Lima (2018) en dos dimensiones: a) una categorial y no interaccionista complementaria con Bernstein, por lo que la aplicaremos cuando analicemos la dimensión del sociólogo y lingüista británico; b) una interaccionista que incorpora el concepto <<violencia simbólica>>, que sigue la tradición de Weber y Durkheim, donde el individuo se enmarca en el endogrupo. Para ello sirvámonos de dos ejemplos. En la Universidad pública es común ver a algunas chicas

que bajan del autobús con velo¹⁹⁹, sin embargo, en cuanto acceden a las instalaciones se desprenden de este. El cambio de endogrupo, de más tradicional a más occidentalizado, lleva aparejado un cambio de vestimenta porque el marco inicial imponía el uso del velo, el cual está absolutamente extendido en los barrios populares. Respecto al segundo ejemplo, al hecho de que el alumnado peor vestido sea objeto de violencia verbal e incluso física invisibiliza que también sufra violencia simbólica. Este alumnado asume cómo no puede acceder a determinadas zonas y establecimientos, ni socializarse con determinados grupos sociales. En conclusión, el género, la etnia y la clase social genera barreras en sus representaciones simbólicas.

Desde la perspectiva de Bernstein también encontramos desigualdades. La diferenciación de códigos va más allá de los acentos o dialectos y el lenguaje empleado. En las entrevistas, siguiendo una investigación del propio Bernstein (1964; 1990) se incluyó una pregunta al alumnado y a los padres y madres sobre la alimentación. La gran diferencia con la metodología empleada por este autor es que él se lo preguntaba al alumnado antes de que lo estudiaran en la escuela, con el propósito de conocer si el alumnado poseía estos códigos antes de adquirirlo en la escuela. Por tanto, nuestra metodología solo alcanza a distinguir si quien tiene mayor capital escolar y cultural posee estos códigos, tanto para los hijos y las hijas como para las madres y los padres. Los resultados de las entrevistas han sido claros, los capitales escolar y cultural refuerzan diferentes códigos. Así, los códigos elaborados son empleados por quienes poseen un alto capital, mientras quien posee un bajo capital usa códigos restringidos:

“Comen de todo: legumbres, verdura, fruta, carne, pescado... lo único que intento evitar es el almidón, porque al pequeño le sienta mal, y lo que tampoco quiero es que él no coma igual que su hermana, por eso ella tampoco come, aunque no puedo evitar que cuando no estoy atenta coman chips” (Madr_4)

¹⁹⁹ La cuestión del velo es compleja, así hay chicas que lo utilizan unos días sí y otros no, porque no se habían peinado u otras razones; también hay chicas y mujeres que lo utilizan cómo un símbolo de identidad, no pretendemos entrar en esta cuestión, propia de estudios específicos de género y religión, por ello hacemos referencia a estas chicas que sí poseen este comportamiento. Por <<velo>> hacemos referencia a Hiyab; el Chador, la Niqab y el Burka son muy infrecuentes.

“comen bien porque cocina mi madre y ella va al mercado y lo cocina, la comida está muy rica y es muy sana, pero mi marido a veces compra chucherías y comida que no es tan buena, pero la mayoría de las veces es comida hecha por mi madre que es natural y sana” (Madr_1)

Otra dimensión analizada ha sido la enmarcación, la cual se han encontrado elementos contradictorios entre la escuela pública y privada. En la primera, la cercanía del personal docente es menor que en la privada, donde la violencia verbal e, incluso, física es menor. Por ello está más normalizado que el profesorado alce la voz, castigue al alumnado, se cierren las puertas pocos minutos después de la hora de inicio de las clases, etc.; sin embargo, en la educación privada se encuentran elementos donde la enmarcación es más fuerte: alumnado que porta uniformes diferenciados por sexo en muchos de estos centros, mayor cantidad de espacios reservados al profesorado y mayor violencia simbólica, esta última es utilizada como sustituta de la violencia verbal.

Esta última cuestión contradice algunos estudios que afirman que a mayor diferencia económica mayor violencia simbólica (Fernández Fernández, 2013). Lo que el trabajo de campo ha revelado es que a mayor capital económico la violencia física y verbal se transforma en mayor violencia simbólica. La posible explicación es que los estudios en países occidentales analicen un estadio superior de desarrollo y, por consiguiente, disminuyan los diferentes tipos de violencia.

Independientemente de esta cuestión, el ajuste al enmarcamiento por parte del alumnado según su capital de origen existe. En este aspecto el profesorado que imparte docencia en los primeros cursos de primaria encuentra dos diferencias claras en los niños y las niñas según hayan cursado, o no, preescolar: quienes se han escolarizado en primaria tienen menor capacidad de permanecer sentados en sus sillas durante largo tiempo, con comportamientos menos disciplinados, además, en cuanto al grado de conocimientos poseen menor vocabulario en la lengua francesa.

3. Las trayectorias educativas de los hijos e hijas de las familias empleadas en la industria de exportación

Los informes PISA (OECD, 2019a; 2019b) y PIRLS (Mullis et al., 2017) ponen de manifiesto que en Marruecos la desigualdad de oportunidades educativas según el origen social es mayor que la de los países occidentales, cuestión en la que hemos profundizado cuantitativamente. Estas estructuras también las sufren quienes tienen a su padre o a su madre trabajando en un sector tan estratificado como la industria de exportación. Pero ¿cómo actúan los individuos y las familias?, o lo que es igual, ¿qué características poseen quienes están canalizados?, y ¿cuáles poseen quienes son disfuncionales a este modelo?

A estas cuestiones vamos a responder en este epígrafe, sin embargo, antes hay que recordar una serie de cuestiones de ámbito metodológico que hemos de tener en consideración:

- a) La primera cuestión que debemos mencionar es que las clases que hemos construido se derivan de la estructura ocupacional de la industria, en otras palabras, las posiciones sociales altas lo son en tanto ocupan estas posiciones en la estructura laboral y las posiciones sociales bajas se derivan de la misma estructura. Por esta razón, el capital económico ha definido en mayor grado la estructura de análisis.
- b) Siguiendo con la tradición de las teorías de la reproducción, hemos incluido en el grupo de alto capital a los cuadros medios y altos de este sector, por ello están aunadas las familias que poseen, según la clasificación de Trinidad Requena, Soriano Miras & Barros Rodríguez (2019), los perfiles de <<El cargo medio>> y la <<La élite local>>.
- c) La población objeto de estudio son quienes tienen el padre o la madre trabajando en este sector, por consiguiente, no están incluidas las familias que no poseen descendencia mientras desarrollan su ocupación. Lo cual no exime que en el marco de las familias, mayoritariamente las extensas, no haya tíos, tías, hermanos, hermanas etc. del estudiantado empleados en este sector u otro.

- d) Hemos definido *éxito* a quien, al menos, termina los estudios obligatorios y por *fracaso* a quien no lo ha logrado cumplidos los dieciocho años.

3.1. El éxito funcional: entre la élite y los promocionados

Esta trayectoria está, en términos de Boudon (1983), fuertemente canalizada, porque al mayor rendimiento educativo se le acumula trayectorias educativas más prolongadas. Sin embargo, no es un perfil homogéneo, pues considera a quienes pertenecen a familias con el padre en las posiciones más altas de las de la jerarquía empresarial, incluyendo propietarios, hasta cargos intermedios. Dentro de estos últimos, nos encontramos a familias con padres y madres que han ascendido en la estructura gracias a la <<confianza>> depositadas en ellos y ellas por parte de las personas que ocupan las posiciones más altas. Por ello, pese a la pluralidad de posiciones, hemos establecido dos tipos de orígenes familiares, pues el resto se sitúan en posiciones intermedias: la *élite* y los *cargos intermedios promocionados*. La elección de esta segunda categoría es que suelen poseer menor capital educativo, pues el factor <<confianza>> tiene más peso en el acceso al empleo que la cualificación.

Las variables psicológicas <<auto-confianza>> y <<motivación>> no han llegado a la saturación teórica por la metodología empleada. Sin embargo, la variable disciplina sí ha llegado a la saturación teórica, siendo mayor en las chicas que en los chicos, además, es una variable más influyente en los hijos e hijas de los cargos intermedios de confianza que en quienes son descendientes de la élite. Las razones son variadas, pero destacan la mayor longevidad de la trayectoria educativa y la inversión educativa, incluyendo actividades extraescolares, aunque esta, según denuncia el profesorado, no esté enfocada en todos los casos al mayor rendimiento educativo:

“Hay padres que los envían al Cervantes super pequeñitos porque quieren al año siguiente matricularlos en el colegio español y uno de los requisitos es que hablen español (...) otros padres traen a los niños para que estén ocupados”
(Doc_5)

Las chicas cuentan con menor cantidad de clases particulares y actividades extraescolares en ambos subperfiles, esto ocurre con mayor frecuencia en *cargos intermedios de confianza*. La otra gran diferencia entre sexos, según subperfil, es que las chicas pertenecientes a las familias que ocupan las posiciones más altas están en mucho mayor grado exentas de las tareas de cuidados y del hogar, a pesar de esto, si son mayores que el resto de los hermanos y las hermanas adquieren un rol típico sobreprotector con estos y estas.

El tipo de familia en las élites suele ser nuclear, aunque la cultura marroquí es muy familiar, y los abuelos y las abuelas se ocupan de múltiples cuidados y atenciones de sus nietos y nietas. Las familias con cargos intermedios tienen mayor tendencia a ser familias extensas. En estos perfiles es inusual encontrarse individuos migrantes internos, además, si lo son, suelen llevar tiempo en la exigua región de Tánger-Tetuán y, por tanto, los hijos y las hijas han nacido en esta.

En la descendencia de las familias pertenecientes a la élite, el capital económico es una variable muy visible y diferencial, no sólo por la mayor inversión en educación, incluyendo centros educativos privados, además, porque las condiciones de habitabilidad son mucho más propicias para el desarrollo del estudio. Este capital potencia los demás, ya que habitan zonas con mayor capital social y comportamiento cívico, consumen mayor cantidad de bienes y servicios con alto capital simbólico y cultural. Cuestión que se une con que, al pertenecer a clases altas, poseen madres y padres con mayores capitales social, económico y cultural. En este perfil las madres, aunque estén ocupadas en el hogar, poseen medio o alto capital escolar y, por consiguiente, la capacidad de ayudar en las tareas educativas.

En el perfil de los hijos e hijas de cargos medios de confianza aparecen deficiencias en determinados capitales. En el económico podemos encontrar padres o madres con salarios de 4000 dirhams en adelante, sobre todo en las industrias que no son de primera línea. En el cultural, si bien no existen padres analfabetos, existen casos de madres de muy bajo capital cultural. Y en el simbólico también hay casos con bajo capital, tanto por poseer códigos restringidos, desde la perspectiva bernsteniana, como en el sentido práctico, en términos bourdonianos. La cuestión del capital social se muestra contradictoria, porque los padres y las madres suelen poseer alto capital social, lo cual no siempre ocurre con los hijos y las hijas, que pueden estar insertos en barrios populares por residir en uno de estos la familia. En este caso la estrategia de éxito es la elección de

las amistades de la descendencia y la inversión educativa, incluyendo matricularlos en centros privados de bajo coste. En este punto aparecen comportamientos diferenciados hacia los hijos y las hijas. Los padres y las madres son más celosos y celosas con el grupo de iguales de sus hijas, pero tienden a adoptar cambios de centros educativos en mayor grado con los chicos. La primera estrategia resulta afuncional, porque la división sexual conlleva que los grupos de niñas tiendan a formar grupos con menor absentismo escolar, consumo de estupefacientes, etc.; en contraposición, las estrategias de cambio de centro, apoyo extraescolar y alargamiento de la trayectoria educativa, cuando los hijos no tienen buen resultado, son estrategias funcionales.

Este factor en el éxito funcional es muy importante, porque entre quienes ocupan posiciones sociales medias y altas pero el capital cultural heredado es bajo, el éxito es consecuencia, en ocasiones, de la capacidad de permanecer estudiando pese a no tener un rendimiento alto, además pueden permitirse retomar los estudios una vez abandonados, cuestión que también aparece en éxito disfuncional, y que está ligada a aquellos casos en los que hay relativa movilidad social del padre, cuando es la madre quien trabaja en la industria de exportación.

3.2. La canalización del fracaso funcional

La segunda categoría de las trayectorias funcionales también se encuentra fuertemente canalizada, de facto, esta es una realidad muy visible. Los informantes claves y el profesorado, especialmente quien al trabajar en el sector público ha tenido varios destinos, es consciente que aquellos centros que concentran gran cantidad de hijos e hijas de familias empleadas en la localización industrial poseen menor rendimiento, mayor conflictividad y un alto riesgo de exclusión, siendo esta problemática mayor que en otros centros públicos que poseen descendencia de familias más diversas.

Este perfil también presenta heterogeneidad en el tipo de familias: monoparentales, compuestas y extensas, y en menor grado nucleares, además, abundan aquellas que son autóctonas de la región o migrantes internas. Los chicos de estas familias, al socializarse en mayor libertad que las chicas, poseen mayor riesgo de exclusión y de bajo rendimiento

educativo. Cuando el rendimiento educativo se ve afectado y es bajo, se torna como una estrategia de éxito, desde la subjetivación familiar, el abandono escolar. En el caso de los chicos para trabajar en la industria, en la construcción, en otras profesiones o como aprendiz de algún trabajo más o menos manual, por el cual puede percibir una retribución de hasta 500 dirhams mensuales, mientras, en la construcción las retribuciones son mayores para quien no tiene capital escolar, llegando a los 4.500 dirhams mensuales. En el caso de las chicas, la industria también aparece como un factor de abandono escolar, pero, además, el matrimonio es otra salida. Estas alternativas se plantean como salidas en el momento de abandonar la trayectoria educativa, aunque pueden pasar meses, e incluso años, hasta que se efectúa o consolida.

Estas trayectorias también aparecen en casos donde hay idoneidad de curso, sin embargo, aparece de forma más gradual: en el caso de las chicas porque aumenta la carga de trabajo en su propio hogar; en el caso de ambos géneros porque empiezan con trabajos esporádicos mal remunerados.

Los cuatro capitales presionan en la canalización del estudiantado. En muchos casos, en el capital cultural, los familiares no tienen los conocimientos suficientes para ayudarles con tareas propias de primaria, además, los miembros de las familias poseen *habitus* no adaptables a las demandas del proceso educativo. Esta segunda cuestión es más aguda en los chicos que en las chicas.

Respecto al capital económico, en los casos más moderados se produce un efecto techo, por el cual el alumnado y sus familias no tiene entre sus propias expectativas tener una trayectoria que alcance los estudios de bachillerato, en cualquiera de sus dos modalidades, ni terciarios, este problema es más agudo en las niñas si requiere de un fuerte *esfuerzo en inversión familiar*²⁰⁰. Esto moldea al propio *habitus* en sus estructuras cognitivas, fenómeno agudizado por quienes no viven en un lugar que tenga centros educativos de secundaria postobligatoria o terciaria. En los casos más agudos el capital económico no dota al alumnado de los materiales necesarios para finalizar los estudios obligatorios. En este punto, el programa conocido popularmente como <<Un millón de mochilas>>²⁰¹ (Ministère de l'éducation Nationale, 2018) se está mostrando incapaz de

²⁰⁰ Diferénciese entre <<inversión familiar>> y <<esfuerzo en inversión familiar>>, para algunas familias el coste del autobús hasta el centro o prolongar los gastos en material educativo es un esfuerzo importante.

²⁰¹ Esta información es exclusiva del profesorado y de los padres y las madres, el estudiantado entrevistado no ha podido acceder a estos programas por edad.

revertir la situación en gran parte de este alumnado por tres razones: la primera, porque no cubre las necesidades de las familias beneficiadas; la segunda razón, porque estamos ante un alumnado al que no le llega la información, ya que en sus casos más extremos poseen problemas de escolarización porque los hijos y las hijas no están inscritos en el registro civil; y por último, quienes trabajan desde la intervención social con este estudiantado denuncian que la medida es muy insuficiente.

El capital social también imposibilita el desarrollo educativo de éxito del estudiantado con menos posibilidad de heredar capital en cualquiera de sus formas. Pues estar insertado en una zona donde gran parte de la juventud está ocupada en la industria, u otros sectores como la construcción o la limpieza, los casos de fracaso y abandono escolar están normalizados y existen individuos que con estudios postobligatorios y universitarios están parados u ocupan empleos para los que están sobrecualificados. Estos elementos conllevan una desmotivación por la oferta vital que ofrece la escuela, junto con una mayor atracción por la inmersión laboral temprana.

El último capital es el simbólico, el cual también empuja al fracaso escolar. Desde la perspectiva más visible, este estudiantado posee madres, en mayor medida, y padres, en menor grado, que no están alfabetizados en árabe, sea su lengua materna o no, además poseen un lenguaje poco ajustado a las instituciones académicas, lo cual está expresado en las entrevistas en profundidad por todos los actores que no pertenecen a este perfil. El modelo de análisis de Bernstein (1990) muestra cómo poseen códigos restringidos, y el de Bourdieu (2017; & Passeron 2010), el cual tiene al capital simbólico como representación de los otros, pues también presentan unos modales, vestimenta y otras representaciones sociales de bajo capital global.

En cuestión de género también aparecen diferencias. La cultura de las familias de este perfil conlleva que las niñas y chicas sufran un abandono escolar más prematuro. Las razones son la existencia en mayor grado de matrimonios tempranos, el efecto techo compaginado con un menor esfuerzo en inversión educativa y una mayor inmersión en la carga de trabajo del hogar. En contraposición, los niños y chicos sufren en mayor medida un bajo rendimiento escolar, las principales razones son coincidentes con las obras de Willis (1988) y Bates (1990a; 1990b): la mayor inmersión en entornos de bajo capital global, la posesión de una cultura reacia a la institución escolar y a sus ciclos vitales, menor control parental y un menor grado en el desarrollo de la responsabilidad y la

disciplina. Estas diferencias se sostienen en modelos normativos del rol muy diferenciados.

En resumen, las condiciones de la familia y el entorno minan tanto las posibilidades de prolongar la trayectoria educativa como de tener un alto rendimiento, por lo que este estudiantado acaba por no alcanzar los estudios obligatorios.

3.3. El éxito disfuncional: el núcleo de la estrategia familiar y la potencialización de oportunidades

En este perfil nos encontramos ante dos subperfiles claramente diferenciados: el *núcleo de la estrategia familiar* y la *potencialización de oportunidades*. El primero se caracteriza porque un individuo entre los distintos hermanos y hermanas dispone de un mayor esfuerzo en inversión educativa. La *potencialización de oportunidades* es aquel subperfil en el que la familia y/o el individuo adoptan una estrategia en la que se consigue desarrollar una trayectoria educativa de éxito encontrando ventajas competitivas en entornos repletos de desventajas. En este segundo subtipo es donde, debido a los obstáculos y desafíos que se encuentra el estudiantado, se desarrollan características individuales determinantes, es decir, aquel alumnado con mayor capacidad de adquirir capital cultural y reconvertirlo en capital escolar. En este aspecto, queremos aclarar que la metodología empleada sí ha tenido en consideración variables como la resiliencia, la disciplina o la capacidad de desarrollar determinadas aptitudes desde temprana edad, siendo la memoria la que ha sido codificada en mayor grado, pero se ha mostrado insuficiente para testar la inteligencia, la autoestima y la seguridad.

Puede existir relación entre los dos subtipos, no siendo siempre mutuamente excluyentes, ya que el rendimiento filial previo puede conducir a que la familia adopte sobre un o una descendiente *el núcleo de la estrategia familiar*, sin embargo, podemos diferenciar ambos subperfiles, según esta estrategia se adopte una vez terminada la educación obligatoria por parte del hijo o la hija, o se haya adoptado en cursos anteriores.

El núcleo de la estrategia familiar

Este subperfil se caracteriza porque un individuo concentra mayor cantidad de recursos familiares, mayoritariamente económicos, aunque no exclusivamente. Entonces, ¿conlleva esto que en las familias con un solo hijo o hija no pueda darse este perfil?, la respuesta es no, porque este hecho puede conllevar una mayor inversión. A lo que le sucede una segunda cuestión, ¿cómo localizar a quienes no teniendo hermanos y hermanas representan un caso de concentración de inversión familiar? Comparándolos con otras familias con las mismas condiciones socioeconómicas y familiares.

Las familias más propicias para este perfil son las extensas o compuestas, es decir, aquellas que posean varios familiares que no son ni padres ni madres, por varias razones: a) la existencia de hermanos, hermanas, primos, primas e, incluso, tíos y tías en el que alguno de estos miembros posea un capital cultural más elevado que el padre y la madre, aunque este no tenga finalizada la educación obligatoria; b) la mayor protección y cuidados de estos miembros, es decir, independientemente del capital cultural, la implicación familiar; c) la relativa movilidad social ascendente de algunos de estos miembros, normalmente dada en sectores como la construcción, el comercio o la emigración internacional, la cual posibilita la prolongación de la trayectoria educativa y la elevación del efecto techo; d) la menor carga de cuidados y obligaciones económicas familiares cuando existen hermanos y hermanas mayores. Por consiguiente, este perfil es propicio en varones y que no sean hermanos mayores.

El alumnado que se beneficia de este mayor esfuerzo en inversión por parte de la familia asume que su padre y su madre se beneficiará de este, pues esta estrategia recae en los chicos, que serán los que convivan en un futuro en la familia, ya que al casarse las chicas suelen abandonar el hogar.

En las familias inmigrantes internas, esta estrategia puede darse si la familia lleva años residiendo en la exigua región de Tanger-Tetuan, normalmente antes de que este miembro naciera, pues contar con una vivienda en propiedad y con varios miembros familiares trabajando, aunque sea en puestos poco cualificados, incentiva estas trayectorias. También es incentivada si las redes sociales que la familia ha desarrollado permiten tener la perspectiva de que podrán ser usadas en la búsqueda de empleo en un

futuro. En estos casos, también es un potenciador conocer personal empleado en posiciones medias y altas de la industria que legitima su posición en el nivel de estudios.

Cómo hemos indicado, el capital económico también es esencial; tener pagada la vivienda, recibir remesas de algún familiar en occidente y la relativa movilidad social ascendente son variables potenciadoras para darle las oportunidades a un hijo que no ha tenido el resto. Pero, lo que caracteriza a este perfil es el esfuerzo económico en las distintas etapas educativas. Es habitual que sean escolarizados en preescolar, que vayan a escuelas o institutos privados de bajo coste, no durante toda su trayectoria sino en algunas etapas, e, incluso, centros de formación y universidades privadas o alejadas de su lugar de residencia.

Respecto al capital cultural, al ser hermanos intermedios o menores, se benefician del mayor nivel de estudios de los hermanos y las hermanas mayores. También existen estrategias que pasan por asistir a clases particulares, que presta estudiantado mayor que él y que son conocidos en sus hábitats por tener mejor rendimiento que la categoría modal de su barrio. Este fenómeno proporciona un modelo positivo, en línea con las causas de éxito escolar en entornos poco propicios de Longas Mayayo et al. (2019) y Gendreau (2001).

Los modelos positivos suelen encontrarlos como consecuencia de la estrategia familiar; pudiendo ser, además de quien les da clases particulares, alguna persona, voluntaria o trabajadora, del tercer sector, alguna persona del círculo de los hermanos, hermanas u otro familiar con algo más de edad o de los colegios e institutos privados de bajo coste a los que asisten. En este punto las tesis de Willis (1988) son más acertadas que la de Bourdieu (2017), diferenciándose de quien responde al perfil de *potencialización de las oportunidades*. Es decir, las tesis bourdonianas reflejan la realidad, en tanto la reconversión de capitales es importante, pero no se cumple la lógica en la que <<el autodidacta de nuevo estilo>> es más propenso que <<el autodidacta a la antigua usanza>>, de facto, este alumnado desarrolla una actitud cuasi-reverencial hacia el mundo escolar y académico, de tal manera, que rompe con la cultura del endogrupo, generando una contracultura contra su propio grupo de pertenencia, y desarrolla una resistencia individual como la descrita por Dubet (2011) y Butler (1997). Por ello, el alumno en mayor grado que la familia, tiende a cambiar sus valores y sus redes sociales. Especialmente llamativo en este alumnado es el intento de desarrollar sentidos prácticos que conllevan costes que no pueden asumir o requieren un esfuerzo muy alto. Así, asisten

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

a eventos culturales y cafeterías propias de posiciones sociales dominantes donde intentan permanecer el máximo tiempo posible al menor coste.

Esto conlleva que donde ejercen el mayor esfuerzo ellos, y no su familia, es en el capital simbólico. Intentan mostrarse altamente occidentalizados, con ropa y modales que no se muestran naturalizados en ellos, aprender idiomas occidentales y que, por consiguiente, responden al modelo <<el autodidacta a la antigua usanza>>.

Por último, esta trayectoria laboral cimienta su éxito en mayor grado en la prolongación de la trayectoria educativa que en un alto rendimiento. En línea con Mayayo et al. (2019) y Gendreau (2001) las interrupciones y reincorporaciones al sistema educativo son normales, algunos de estos alumnos han trabajado en la industria de exportación y la han abandonado para proseguir su formación.

Fotografía 7.9. Publicidad de formación profesional en un barrio popular



En la imagen se observa cómo la oferta educativa de este centro privado está enfocada a formación relacionada con la industria de exportación, por lo que incluye cursos de navegación, logística, gestión empresarial e idiomas. Para algunas familias de trabajadores no cualificados el objetivo del mayor esfuerzo en educación en un descendiente es que se forme en uno de estos institutos privados para poder ascender socialmente. Segunda oleada, 2016, Tánger. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

Fotografía 7.10. Publicidad de formación profesional en un barrio de clase media



En la imagen se observa cómo la oferta educativa de este centro privado está dividida en dos ramas: comercio y gestión y periodismo. En los centros educativos de barrios de clase media hay más oferta que aquella especializada en profesiones propias de la industria de exportación. Segunda oleada, 2016, Tánger. Autor: Miguel Ángel Lozano Pérez

Potencialización de oportunidades

Este alumnado se caracteriza por tener un rendimiento educativo alto, siendo consecuencia de este, en mayor o menor grado, la prolongación de la trayectoria educativa. El significativo dado deriva de cómo en una primera revisión se perciben las estructuras reproductivas y canalizadoras, las cuales son confirmadas en el análisis, pero en esta etapa aparece reiteradamente la capacidad de encontrar ventajas competitivas con el resto de los individuos del endogrupo. En este punto, no hemos podido comprobar que peso posee la inteligencia, la autoestima y la seguridad, pero son individuos con gran resiliencia y (auto) disciplina, las cuales aparecen a edades muy tempranas, y como elemento emergente, los individuos mostraban a esas edades gran capacidad lectora y de memorización. Estas dos últimas características se han podido testar porque en la cultura de la población objeto de estudio se fomenta el aprendizaje de la lectura del Corán y la memorización de determinados pasajes.

Las oportunidades que encuentra este estudiantado pueden ser por él mismo o/y la familia. El perfil de esta no está definido, ni en el tipo de familia, ni en su origen, tampoco el género del estudiantado, aunque los casos de féminas son mayores y más agudos en el rendimiento. Por lo que procedemos a enumerar los elementos que potencian el éxito educativo.

Estos elementos no son coincidentes ni en el estudiantado ni en sus familias, lo que sí las une en este subtipo es la aparición de algunos de estos, los cuales son representativos de la capacidad de superar la desigualdad de oportunidades que sufren.

En primer lugar, enumeramos los factores familiares. Para la población migrante interna la llegada a zonas urbanas se muestra cómo la posibilidad de seguir estudiando, a edades tempranas, en sus entornos rurales de origen, las niñas y los niños pueden ir al campo a trabajar o a ayudar en tareas agrícolas; pero en las zonas urbanas, hasta la pubertad no se puede trabajar y tampoco pueden estar en las fábricas con las madres, a pesar de que no se respete la edad mínima de 15 años para la inserción laboral. La institución escolar aparece cómo un lugar gratuito donde <<guardan>> a la o el menor, en la cual se encuentran unas condiciones de habitabilidad mejores que las de su hogar. El entorno, aparece representado como un lugar donde hay más centros educativos, ya sea preescolar o secundaria, y están más cerca que en sus lugares de origen si emigraron de zonas rurales.

Las ONG y asociaciones que colaboran con estos menores representan un sitio de adquisición de capital cultural y aprendizaje de hábitos necesarios para el buen desempeño educativo. Lo cual es agudizado porque el personal empleado en el tercer sector e, incluso, en las instituciones escolares se emplea con mayor motivación con este alumnado, con el que establecen un *feedback* muy potente, para el estudiantado, los y las profesionales son modelos que seguir, para estos y estas, este alumnado representa una retribución no monetaria en entornos de fracaso escolar. Al igual que con la educación preescolar, cuanto antes se entre en contacto con estas organizaciones, mayor es la posibilidad de éxito escolar.

Si son familias monoparentales o nucleares y trabajan ambos miembros, la comunidad y la fábrica, en ocasiones, se muestra sensible a la situación: alguna paga extra, facilidad de elección de turnos, etc. En muchas de estas familias, la madre abandona definitivamente o durante un periodo el trabajo en la factoría, que suele ser coincidente

con la pubertad de la descendencia, sustituyéndolo por el trabajo no remunerado en el hogar o en la limpieza, donde la flexibilidad es mayor.

Por último, estas familias presentan una mayor movilización del capital social, así pueden conseguir clases extraescolares gratuitas, delegar la asistencia y seguimiento de sus hijos e hijas a alguna persona con mayor capital cultural, sea de la familia o del entorno - se suele pedir que vayan a hablar con el profesorado-, los padres presentan mayor implicación parental, cuando la familia no es monoparental, y la familia posee relativas expectativas laborales de inserción de éxito, ya sean puestos de media o alta cualificación , a veces generadas por el capital social.

Respecto al alumnado es evidente que desarrollan capacidades de adquisición, sea de capital cultural o del ritmo, por encima de su entorno y hermanos y hermanas. En línea con el planteamiento de Bourdieu (2017) desarrollan una actitud más crítica hacia las instituciones educativas y, también, más utilitarista, respondiendo a la figura del <<autodidacta de nuevo estilo>>. Respecto a la relación con su endogrupo, este alumnado no desarrolla resistencia individual, sino que responden al modelo de competencia intraclases expuesto por Mc Laren (1984), sin embargo, no desarrollan el modelo de competencias entreclases expuesto por el mismo autor en la misma obra.

Poseen la capacidad de compaginar el sentido práctico demandado por las clases bajas cuando están sociabilizándose con ellas, pero no muestran deficiencias en capital simbólico cuando se están sociabilizando con las clases medias. Este perfil se suele dar ayuda mutua, no estamos ante casos de resistencia grupal en cualquiera de sus formas, desarrollan prácticas de apoyo al estudio.

Respecto al capital económico suelen trabajar, aunque sea de forma esporádica. En el caso de las chicas no se insertan en la industria de exportación, es más manifiestan no querer hacerlo. Suelen trabajar en supermercados occidentalizados, limpieza, sector servicios en general o/y en el propio hogar. Los chicos también suelen trabajar, aunque sea esporádicamente, y no poseen un discurso contrario a la industria de exportación, de facto, algún proyecto educativo se cimenta sobre la realización de formación profesional para trabajar en puestos intermedios en la industria.

Por último, este alumnado en sus entornos de bajo capital global adquieren un rol de buenos estudiantes con relativa facilidad, pues el abandono escolar y el bajo rendimiento están normalizados, esto conlleva que el entorno y el grupo de iguales no

ejerza la misma presión para realizar actividades de ocio o laborales alternativas al estudio, es más, se acude a ellos y ellas para actividades relacionadas con el estudio. Todo este proceso refuerza su conducta y compromiso con las tareas escolares y laborales. En línea con el análisis sobre Goffman que desarrollan Herrera Gómez & Soriano Miras (2004), este perfil ejecuta un rol, el cual es tipificado por su entorno y posee su propia normativa, la cual contribuye a su desempeño escolar y, por consiguiente, a su trayectoria escolar. A pesar de que este subperfil se basa en un mayor rendimiento educativo, la duración de la trayectoria es variable, un trabajo relativamente bien remunerado puede suponer el fin de esta, en este sentido, a los chicos les cuesta más continuar con la trayectoria escolar, pues las alternativas laborales relativamente cualificadas son mayores.

3.4. El fracaso disfuncional: la inserción laboral como trayectoria aparente de éxito ante un rendimiento escolar bajo

En este perfil es fundamental la categorización que hemos construido. Al definir el fracaso escolar en el hecho de no acabar la educación obligatoria, obtenemos unos resultados nítidos, aunque, si incluyésemos a quienes viniendo de clases medias y altas no terminan los secundarios post-obligatorios hubiésemos tenido un resultado diferente, no podemos afirmar cuál, porque hemos realizado el trabajo de campo con un determinado muestreo, pero han aparecido factores en las entrevistas de quien posee un hermano, hermana, hijo o hija que no ha finalizado la secundaria post-obligatoria, lo cual ha hecho emerger condiciones y características que no se encuentran en saturación teórica, además, el muestreo intencional hubiese sido más sencillo por una cuestión cuantitativa, es complicado encontrar estudiantes de clases medias y altas que no hayan finalizado la secundaria obligatoria.

Existen dos tipos de factores, aquellos que se encuentran en algún caso y aquellos que homogenizan el perfil. Empezamos por los segundos. En la cultura marroquí está muy extendida la implicación temprana en el <<negocio familiar>>²⁰² de los hijos

²⁰² Ya sea un taller industrial, una pequeña factoría o un pequeño negocio regentado por el padre, el cual no está empleado en la industria de exportación.

varones, de esta forma, al igual que en las posiciones medias y bajas de la estructura laboral de la industria, es habitual que entre los 14 y 16 años se empieza a trabajar los veranos de forma intermitente o temporal, en empleos sumergidos a los que se accede a partir de las redes sociales. Respecto a quienes no poseen negocio familiar y son hijos de trabajadores y trabajadoras de cuello blanco, cuando no poseen un buen rendimiento educativo, en ocasiones, van sustituyendo de forma paulatina la trayectoria educativa por una laboral, de tal forma que se acaba por abandonar los estudios antes de terminar la educación obligatoria, debido a que, además, han repetido más de un curso. De esta forma quien posee la capacidad directa o por medio del capital social de insertar a un hijo en un puesto laboral de cierta cualificación, lo realiza ante el reiterado bajo rendimiento escolar. Esto nunca ocurre cuando el alumno en edad idónea del curso hubiese terminado la educación obligatoria, ya que este alumnado interrumpe la trayectoria educativa con como mínimo diecisiete años.

Este fenómeno no tiene por qué suponer un descenso en el trabajo respecto de su ascendencia, y si lo es, no es muy agudo, esto puede ser porque: a) va a aprender el oficio teniendo una retribución más baja hasta que lo haga con destreza; b) porque se le asigna un puesto donde sí puede desarrollar las competencias, generalmente porque habla varios idiomas o/y está familiarizado en el uso de equipos informáticos; c) porque la empresa lo forma al existir cierto desajuste entre algunas funciones del mercado laboral y el sistema educativo marroquí; d) porque crean un negocio fuera del sector secundario en el que el joven sí posee competencias para desarrollarlo.

Hemos de destacar que es un perfil preeminentemente masculino, aunque ya lo hemos realizado con la utilización del masculino. Las hijas poseen mayor rendimiento educativo, pero, además, si la hija no posee la educación obligatoria pierde mucho estatus entre las clases medias y altas, y como la alternativa de inserción laboral es más tardía para ellas en estas clases sociales, acaban finalizando la educación obligatoria independientemente de su rendimiento. En este punto, queremos hacer hincapié en que por clases medias y altas hacemos referencia al sector industrial, en otros sectores no tiene por qué tener lugar, de hecho, conocemos casos de chicas sin finalizar la educación obligatoria con padres que poseen negocios de compra y venta, sin transformar el producto.

En resumen, como características homogéneas son ser varón, tener una inserción laboral relativamente temprana para su grupo social, que en la realidad del conjunto de la

sociedad marroquí no es tal²⁰³, y haber acumulado cursos de bajo rendimiento. En la dimensión psicológica se observa una baja (auto) disciplina, la cual puede tener lugar, o no, en el desarrollo de la actividad profesional.

A continuación, expondremos algunos factores parciales, es decir, que no se dan en todos los casos del perfil. El primero es el bajo capital cultural del padre y la madre, que en todos los casos de chicos con bajo rendimiento intentan obtener por medio de la reconversión de capitales, concretamente del económico; centros educativos privados, clases particulares, academias de idiomas u otras materias etc. Lo cual, en los casos que nos ocupa, no consigue mejorar el rendimiento educativo, pues este alumnado posee una adquisición muy baja del ritmo de secuencia y del capital cultural. Estos padres, además, delegan en exceso en las personas que forman a sus hijos e hijas, desarrollando paulatinamente una baja implicación parental.

Otro factor del fracaso escolar en este perfil son las malas relaciones entre el marido y la mujer. Así, el divorcio y las segundas nupcias de la madre potencializan la desventaja, ya que las y los menores de matrimonios previos no son aceptados en igualdad de condiciones. En el ámbito de las relaciones intrafamiliares, la mayor inversión educativa suele aparecer como un elemento de discusión, lo cual precede al abandono escolar.

Por último, otro elemento que explica el bajo rendimiento escolar y refuerza la percepción de que la trayectoria laboral ha de ser interrumpida es el absentismo escolar, que como se da más en chicos que en chicas, refuerza que estas tengan ante el bajo rendimiento escolar trayectorias más largas.

²⁰³ Tengamos en consideración que en las clases bajas la inserción aparece a partir de los trece años de edad.

Conclusiones

El entorno industrial se caracteriza por ser propicio para el proceso reproductivo por diferentes causas. La primera es que la industria de exportación, por su bajo valor añadido, atrae mano de obra muy poco cualificada, lo que origina que las desigualdades socioeconómicas entre las familias de quienes ocupan posiciones sin cualificar y las que ocupan posiciones cualificadas sean grandes. La segunda causa es la desigualdad de género, la cual es transversal en este capítulo, sin embargo, mientras las madres sufren las consecuencias de una sociedad patriarcal, en el campo educativo, esta misma estructura conlleva que algunas desventajas recaigan sobre las niñas y chicas y otras sobre los niños y chicos. La siguiente causa es la más compleja: la cuestión lingüística. Esta tiene como principal elemento la preponderancia del árabe clásico en el Estado y, por tanto, en el sistema educativo, pero los problemas de alfabetización de generaciones anteriores, las diferencias que mantiene la lengua vehicular con el dariya y la posición dominante de algunas lenguas occidentales tienen como resultado una multiplicidad de las desigualdades que se solapan con las producidas por el origen étnico. Directamente relacionada con esta realidad, está el proceso de occidentalización y homogenización cultural, pues Marruecos se encuentra en transición, lo que también ahonda las desigualdades en el ámbito escolar y en otros campos. La quinta causa de la profunda desigualdad es que la realidad social queda configurada por una doble contradicción: a) el Estado genera una normativa laxa que permite compaginar una proyección de país moderno con las demandas de la Clase Capitalista Transnacional; b) la tradición y el control social están profundamente enraizados en la cultura marroquí. Estas dos cuestiones otorgan una doble legitimidad a quien ostenta posiciones de poder: la legal y la tradicional. Por último, el empleo en las factorías produce consecuencias directas en las condiciones laborales y, por consiguiente, en el rendimiento educativo, entre otras variables destacan el horario y la retribución económica.

En *La desigualdad de oportunidades educativas entre la descendencia de las familias empleadas en la industria del norte de Marruecos* atendemos a los cuatro capitales que operan en el proceso reproductivo en la escuela. En el capital económico las grandes diferencias familiares se trasladan al alumnado, siendo dos variables claves: la

titularidad de la escuela y las condiciones de habitabilidad. El capital cultural también se muestra con gran capacidad canalizadora, pues entre las clases bajas muchas madres no están alfabetizadas. El capital social es analizado desde las aportaciones de Bourdieu, Coleman y Putnam; y desde las tres perspectivas se encuentran diferencias notables, puesto que esta sociedad se encuentra en transición hacia la modernidad tardía, lo que conlleva que la solidaridad mecánica todavía tenga una influencia importante. Respecto al concepto de comunidad cívica de Putnam, en el cual la bibliografía existente es contradictoria, podemos afirmar que existe como fuerza canalizadora. Como consecuencia de todo esto, hemos analizado al capital simbólico como representación de los anteriores capitales, desde la perspectiva bourdoniana, y como vehículo del capital cultural, desde la visión de Bernstein, también se ha mostrado funcional al modelo reproductivo, en esta dimensión sobresale que, ante la complejidad lingüística, la diferenciación entre códigos elaborados y restringidos muestra las amplias diferencias familiares.

En el tercer epígrafe analizamos los cuatro perfiles según el origen del estudiantado y el rendimiento educativo, obteniendo la siguiente clasificación: a) *éxito funcional*, dividido a su vez en la *élite*, quienes sus padres ocupan posiciones altas en la industria, y los *cargos intermedios promocionados*, quienes su padre o/y su madre ocupa posiciones medias y las redes sociales han tenido más peso en el acceso al puesto de trabajo que el capital cultural, son dos tipos ideales a los que se ha conducido el muestreo para representar los dos polos de este perfil, el cual está profundamente canalizado; b) *fracaso funcional*, en este perfil, la ausencia de oportunidades educativas conlleva el abandono escolar, como el anterior perfil es funcional en el proceso reproductivo; c) *éxito disfuncional*, dividido en dos subtipos, *el núcleo de la estrategia familiar*, que es quien concentra los esfuerzos familiares para poseer una trayectoria de éxito, normalmente varón y hermano mediano o pequeño, y la *potencialización de oportunidades*, quienes pese a poseer desventajas en el campo educativo se muestran con gran capacidad de adquisición de la regla del ritmo y del capital cultural; d) *fracaso disfuncional*, quienes pese a poseer ventaja en los diferentes capitales no consiguen finalizar la educación obligatoria, siendo su característica común que ante el bajo rendimiento, y la repetición de uno o varios cursos, la inserción laboral en un puesto con relativa cualificación se plantea subjetivamente como una alternativa de éxito, este perfil es propio de chicos.

CONCLUSIONES

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Capítulo VIII. Conclusiones

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

La presente investigación tiene como objetivo <<Conocer las trayectorias educativas de las hijas y los hijos de las familias empleadas en la relocalización industrial del norte de Marruecos>>. Con tal propósito se ha realizado una revisión bibliográfica sobre las causas del rendimiento educativo. Esta ha manifestado que la desigualdad de oportunidades educativas según el origen socioeconómico es una constante en los informes internacionales y el resto de la bibliografía, hasta tal punto que las teorías psicoeducativas y las del capital humano han agregado la desigualdad de oportunidades como parte intrínseca de sus modelos.

Por ello, hemos desarrollado una propuesta analítica para las trayectorias educativas que tiene su epicentro en la teoría estructural constructivista, pero que añade elementos de otras teorías de la reproducción e, incluso, otros paradigmas, además de haber incorporado alguna crítica a las teorías de la reproducción, incluyendo el excesivo uso de la arbitrariedad como elemento explicativo de cómo las posiciones ocupan el espacio social. El objetivo ha sido formular una propuesta desde las teorías de la reproducción compatible con sus propios límites y suficientemente flexible para aplicar a diferentes contextos y entornos.

Con el propósito de aproximarse al contexto y al entorno de la población objeto de estudio hemos empleado la Teoría Económica Global Localizada. La cual supera los tradicionales análisis sobre los procesos de deslocalización, localización y relocalización industrial, ya que posee dos importantes ventajas: la primera es, más allá de poseer una fórmula matemática de carácter teórico, la renuncia a una modelización matemática para poder ser aplicada a las particularidades locales desde una perspectiva global; y la segunda es su incidencia tanto en las causas como en las consecuencias de los procesos de localización industrial.

Como consecuencia de reiteradas crisis económicas y sociales, Marruecos decide incorporarse a la economía global aplicando en 1983 el Programa de Ajuste Estructural bajo el auspicio y la tutela de las instituciones internacionales, principalmente BM y FMI. Por tanto, Marruecos se insertaba en la etapa neoliberal del capitalismo con la legitimidad del globalismo. Todo esto en sus inicios no produjo crecimiento económico, sin embargo, a partir de mediados de la década de los noventa el PIB marroquí despegó, sin embargo, las crisis económicas siguieron siendo cíclicas, las desigualdades económicas y sociales

se perpetuaron y las balanzas de pagos e, incluso, comercial siguieron siendo negativas. En este contexto, el norte del país alauita acumula dos fuerzas centrípetas: la (re)localización industrial, fuertemente enfocada a la exportación, y la de mano de obra mayoritariamente poco cualificada, esta segunda consecuencia configura a las familias del estudiantado objeto de estudio.

Respecto al contexto educativo, Marruecos posee varias características notables. La primera es que hereda un pasado con bajas tasas de alfabetización, lo que conlleva bajo capital global debido al origen social del actual estudiantado. La segunda es que, pese a las mejoras en la alfabetización desde los noventa, el nivel educativo se sitúa por debajo de los países de su entorno, sea este el Magreb o los países árabes, siendo en la actualidad el principal problema la alta tasa de absentismo escolar en la educación secundaria obligatoria, que rondaba el 10% en el 2018. En tercer lugar, hay que destacar las diferencias de género, donde las chicas sufren mayor abandono prematuro, pero una vez superada esta desventaja poseen mayor supervivencia que los chicos. La última característica es la cuestión lingüística, ya que la lengua vehicular es el árabe clásico y la lengua o dialecto más utilizado por la población es el dariya. Esta lengua o dialecto es dominante sobre el amazigh y no está codificada en su escritura, además, posee importantes diferencias con la lengua vehicular.

Siguiendo con el análisis contextual, pero de carácter inferencial y ya en el primer capítulo de resultados, el análisis de la base de datos de PIRLS 2016 nos deja cuatro conclusiones que van más allá del informe de la IEA. La primera es que el capital escolar es el que mejor predice el rendimiento escolar, pero el capital económico se muestra con similar capacidad predictora que el capital cultural como consecuencia del poco desarrollo del Estado de Bienestar. La segunda es la importancia de la educación preobligatoria en un país donde esta no es gratuita en ninguna de sus dos etapas. La tercera es que a pesar de que las chicas sufren mayor abandono escolar, ya que tienen menos oportunidades explícitas, su rendimiento es mayor que el de los chicos. Y en último lugar encontramos dos variables con problemas de significación, el número de alumnado por aula y la lengua del hogar. El trabajo de campo y el análisis cualitativo mostrarán que: a) en las zonas urbanas existe mayor concentración de alumnado que en las zonas rurales, lo que compensa el menor capital global de origen en las zonas rurales; b) los resultados no significativos de la variable predictora <<lengua del hogar>>, en una de las base de datos, se debe a que es más importante que el padre y, sobre todo, la madre estén

alfabetizados en árabe clásico que hablar dariya u otros dialectos o lenguas derivadas del árabe.

Respecto al entorno de la población objeto de estudio, se caracteriza por ser propicio para el proceso de reproducción en la escuela por diferentes causas. En primer lugar, el bajo valor añadido de la industria de exportación localizada en el norte de Marruecos atrae, en gran medida, a mano de obra poco cualificada y, por consiguiente, con bajo capital global, además, esto está agudizado porque gran parte de estas familias son inmigrantes internas o con una estructura familiar monoparental.

La segunda causa es la desigualdad de género que tiene lugar en el hogar, el espacio público y las factorías. Este mismo elemento es bidireccional en los centros escolares, ya que los chicos poseen mayores oportunidades, pero, simultáneamente, se socializan en una contracultura con respecto a la dominante de las instituciones educativas; por ello, desarrollan menos disciplina y poseen un efecto compañeros más nocivo para el desarrollo de un buen rendimiento educativo, sobre todo en las clases más bajas.

La cuestión lingüística es la más poliédrica, pues inciden diversos factores: a) el dialecto o la lengua mayoritaria entre la población, el dariya, no es coincidente con la lengua vehicular, el árabe clásico; b) el árabe clásico comparte la posición de dominación con otras lenguas occidentales, sobre todo en la educación privada; c) el amazigh sufre discriminación efectiva respecto al resto de lenguas; d) la baja alfabetización entre las generaciones educadas en el siglo pasado conlleva que sea más importante saber leer y escribir en árabe clásico que pertenecer a la población que habla dariya; e) lo cual no es óbice de que hablar amazigh, ser población bereber e inmigrante interna y no estar alfabetizado o alfabetizada conlleve la intersección con mayor riesgo de sufrir exclusión social.

La cuarta característica que favorece los procesos de reproducción en la escuela es la inserción en la globalización cultural. Marruecos se debate entre el globalismo y la resistencia negra, es decir, entre la occidentalización y la resistencia a ella. Esta transición favorece a quienes poseen posiciones de dominación, porque en la praxis es un debate entre dos legitimidades diferentes para una estructura tan jerárquica y diferencial como la que posee la industria. Consecuencia directa de esto es que en Marruecos existe una doble contradicción: el Estado genera una legislación laxa para atraer a las empresas transnacionales como respuesta a las demandas de la Clase Capitalista Transnacional, y

sobre esta primera laxitud en la redacción legislativa, la población aplica una segunda, derivada de la tradición marroquí e implementada por un fuerte control social en un entorno en el que aún pervive una alta solidaridad mecánica. Esta doble contradicción también supone una acumulación de legitimidades para quienes poseen las posiciones dominantes en el espacio social.

La última cuestión es que la propia actividad laboral en la industria posee consecuencias directas en la educación de los hijos y las hijas, pues quienes ocupan posiciones elementales, que es la mayoría de los empleos generados, poseen condiciones laborales, incluyendo los salarios, que generan desventaja educativa en su descendencia.

También inciden en la desigualdad de oportunidades educativas los capitales económico, cultural, social y simbólico. El primero es muy visible por los distintos agentes, pues las diferencias económicas son muy agudas. Por lo que quienes poseen familias con menor capital económico sufren el efecto techo, es decir, hay que considerar conjuntamente el gasto relativo de seguir estudiando y la pérdida del ingreso potencial que supondría estar trabajando. Dentro de esta realidad, las familias monoparentales encabezadas por una madre son las que peor situación poseen, pues las condiciones de habitabilidad dificultan la actividad del estudio por parte de la descendencia.

El capital cultural también es visible, aunque en menor grado. Esto se debe a que gran parte de las mujeres que emplea la industria de exportación están sin alfabetizar, lo que genera que no puedan ayudar a su descendencia en las tareas escolares más básicas. Además, las diferencias de *habitus* según la clase social de origen también contribuyen al proceso de reproducción, sin embargo, en la dimensión de género las desigualdades culturales benefician a las féminas, pues los chicos, sobre todo en las clases sociales bajas, generan una contracultura hacia la educación, lo cual es compensado por una mayor cultura familiar de invertir en los hijos que en las hijas.

El capital social también opera en la desigualdad de oportunidades educativas. Las dos dimensiones claves son el tipo de familia y la condición de inmigrantes internas de estas. En la primera dimensión, las familias monoparentales, encabezadas por una madre, son aquellas que mayores dificultades poseen, agudizado por las jornadas laborales que poseen las operarias en la industria de exportación. La condición de inmigrante interna va a depender en un alto grado de la posición ocupada en las redes migratorias. En este

punto, el capital social es aquel que es más proclive a estrategias que supongan una ruptura del proceso reproductivo, sin embargo, ni es el único ni está normalizado.

El último capital es el simbólico, el cual, más allá de la cuestión lingüística, se ha mostrado funcional al proceso reproductivo en el análisis cualitativo. Pues según la clase social de origen, los padres y las madres poseen unos códigos diferentes. Quienes poseen bajo capital simbólico utilizan códigos restringidos y quienes tienen medio o alto este capital usan códigos elaborados. En la dimensión en la que el capital simbólico se muestra como representación de los otros tres capitales también nos encontramos ante diferencias constatables.

Sin embargo, también existen casos que no responden al proceso reproductivo, por lo que nos encontramos ante cuatro trayectorias posibles según dos variables, siendo éstas últimas: la funcionalidad o no al proceso reproductivo y el rendimiento educativo, ya sea éxito, lo cual lo hemos operativizado en la finalización la educación obligatoria, o fracaso, cuando no se termina esta etapa educativa. Por tanto, las cuatro trayectorias son *éxito funcional*, *fracaso funcional*, *éxito disfuncional* y *fracaso disfuncional*.

Perteneciendo al *éxito funcional* aquel estudiantado que termina la educación obligatoria y su padre o/y madre ocupa posiciones medias y altas en la industria de exportación. Este perfil posee gran variabilidad, ya que en el origen familiar encontramos padres que han accedido a puestos intermedios a través de las redes sociales pese a no poseer la cualificación pertinente; pero, también se incluye en este perfil a quienes poseen altas posiciones y, por tanto, un alto capital global. Además, al operativizar el <<éxito>> en terminar la educación obligatoria encontramos gran variabilidad en el rendimiento. Por todo esto, lo que configura a este grupo es que la desigualdad de oportunidades educativas opera a su favor, aunque sea con diferentes formas e intensidades.

El *fracaso funcional* es aquella trayectoria que está canalizada a no finalizar la educación obligatoria, es decir, quienes tienen padres o/y madres que ocupan puestos elementales en la industria de exportación y no han conseguido obtener el título de Enseñanza Colegial. En este perfil aparece una acumulación de desventajas en las oportunidades educativas.

El *éxito disfuncional* es la trayectoria que sigue el estudiantado que, pese a provenir de familias con puestos básicos de la industria exportadora, consigue el título de Enseñanza Colegial. En este perfil encontramos dos subperfiles. El primero es quien

posee un alto rendimiento pese a la acumulación de desventajas, siendo más propensas para las chicas que para los chicos, y manifestando algunas características individuales como la autodisciplina. El segundo subtipo lo constituyen quienes tienen más oportunidades porque concentran el conjunto de los esfuerzos familiares, generalmente chico, siendo el mediano o el menor del conjunto de hermanos y hermanas.

La última trayectoria posible es el *fracaso disfuncional*, que es aquel alumnado que pese a poseer mayor cantidad de oportunidades educativas no consigue finalizar la secundaria obligatoria. Este perfil ha sido muy complicado de localizar durante el trabajo de campo y solo existe en chicos.

Para finalizar quisiéramos hacer una serie de puntualizaciones metodológicas. Las primeras de carácter cuantitativo. Marruecos posee un problema con las fuentes secundarias, por varias razones: a) escasez de estas; b) imposibilidad de desagregación de gran parte de las fuentes; c) y problemas de representatividad y de acumulación de casos perdidos de aquellas a las que se puede acceder en la microbase de datos. Por ello, consideramos que la utilización de PIRLS ha sido una buena estrategia para conocer el rendimiento educativo según el origen familiar en el conjunto de Marruecos, lo cual no hace que obviemos algunas limitaciones, como la imposibilidad de realizar estudios longitudinales o no poder trabajar sobre las trayectorias educativas, centrándose exclusivamente en las competencias lingüísticas. Además, consideramos que la metodología utilizada es robusta, ya que hemos compaginado el análisis bivalente con Regresiones Logísticas Binarias en las bases de datos sin imputar y con la técnica de la Imputación Múltiple de Little.

Las técnicas cualitativas empleadas han sido la sociología visual, la observación participante y las entrevistas en profundidad. Considerando que han sido oportunas para constatar nuestras hipótesis. En este aspecto las grandes diferencias socioeconómicas de la población objeto de estudio han facilitado la implementación de estas técnicas, pues solo con la observación se puede acceder a bastante información. Lo cual no exige que para futuras investigaciones fuera deseable: a) la existencia de bases de datos que permitiesen desagregar a esta población tan porosa; y b) la realización de un análisis comparativo con quien no posee padres y madres trabajando en este sector, con el propósito de diferenciar con mayor precisión las consecuencias directas del empleo en la industria de exportación en la educación de su descendencia.

CONCLUSIONS

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

La présente recherche a pour but de <<connaître les parcours éducatifs des enfants des familles salariées dans la relocalisation industrielle du nord du Maroc>>. À cette fin, nous avons fait une révision bibliographique sur les causes du rendement éducatif, laquelle a manifesté que l'inégalité d'opportunités éducatives en fonction de l'origine socioéconomique est une constante dans les rapports internationaux et dans le reste de la bibliographie analysée, à tel point que les théories psychoéducatives et les théories du capital humain ont ajouté l'inégalité d'opportunités comme composante intrinsèque de leurs modèles.

C'est pour cela que nous avons développé une proposition analytique pour les parcours éducatifs qui a son épice dans la théorie structurelle constructiviste, mais qui ajoute aussi des éléments d'autres théories de la reproduction, voire d'autres paradigmes, en plus d'avoir incorporé quelques critiques aux théories de la reproduction, y compris l'utilisation excessive de l'arbitraire en tant qu'élément d'explication de comment les positions occupent l'espace social. L'objectif a été donc de reformuler une proposition qui part des théories de la reproduction, tout en étant compatible avec leurs propres limites et suffisamment souple pour être appliquée à différents contextes et environnements.

Dans le but de s'approcher du contexte et de l'environnement de la population étudiée, nous avons utilisé la Théorie Économique Globale Localisée, laquelle dépasse les analyses traditionnelles sur les processus de délocalisation, localisation et relocalisation industrielle, puisqu'elle comporte deux avantages importants : premièrement, en plus d'avoir une formule mathématique à caractère théorique, elle renonce à une modélisation mathématique en vue de pouvoir être appliquée aux particularités locales dans une perspective mondiale ; deuxièmement, son importante incidence tant dans les causes que dans les conséquences des processus de localisation industrielle.

À la suite des crises économiques et sociales récurrentes, Le Maroc décide de s'incorporer à l'économie mondiale en appliquant en 1983 le Programme d'Ajustement Structurel sous l'égide et la tutelle des institutions internationales, notamment la Banque Mondiale (BM) et le Fonds Monétaire International (FMI). Ainsi, le Maroc s'insérait dans l'étape néolibérale du capitalisme avec la légitimité du mondialisme. À ses débuts, tout cela ne s'est pas traduit par une croissance économique. Cependant, à partir de la moitié

des années 90 le PIB marocain a décollé, mais les crises économiques ont continué de survenir de façon cyclique, les inégalités économiques et sociales se sont perpétuées et les balances des paiements (voire les balances commerciales) sont demeurées négatives. Dans ce contexte, il y a deux forces centripètes qui concourent dans le nord du pays alaouite : la (re)localisation industrielle visant fortement à l'exportation et l'existence d'une main d'œuvre majoritairement peu qualifiée. Cette dernière caractéristique affecte clairement les familles des étudiants étudiés.

En ce qui concerne le contexte éducatif, Le Maroc possède plusieurs caractéristiques notables. En premier lieu, il a hérité un passé qui présentait de très bas taux d'alphabétisation, ce qui s'est traduit chez les étudiants actuels par un bas capital global en raison de leur origine sociale. La deuxième caractéristique est le fait qu'en dépit des améliorations effectuées dans le domaine de l'alphabétisation depuis les années 90, le niveau éducatif du pays se situe au-dessous des pays voisins ou des pays culturellement proches, qu'il s'agisse des pays du Maghreb ou des pays arabes. En effet, le principal problème actuellement est le haut taux d'absentéisme scolaire dans l'enseignement secondaire obligatoire, qui approchait 10% en 2018. En troisième lieu, il faut mettre l'accent sur les différences en fonction du sexe, puisque les filles présentent un taux de décrochage scolaire nettement supérieur et pourtant, une fois surmonté ce désavantage, elles restent en moyenne plus longtemps dans le système éducatif que les garçons. La dernière caractéristique est la question linguistique, étant donné que la langue véhiculaire dans le système éducatif est l'arabe classique, alors que la langue, ou pour mieux dire, le dialecte employé habituellement par la population est le darija. Ce dialecte domine sur l'amazigh et il n'est pas codifié quant à l'écriture. En plus, il présente des différences notables par rapport à la langue véhiculaire.

Pour continuer avec l'analyse contextuelle (mais à caractère inférentiel et déjà liée au premier chapitre des résultats), l'analyse de la base de données de PIRLS 2016 donne lieu à quatre conclusions qui vont au-delà du rapport de l'IEA (Association Internationale d'Évaluation du rendement scolaire). La première nous montre que le capital scolaire est celui qui prédit le rendement scolaire le mieux, mais le capital économique présente une capacité prédictive similaire à celle du capital culturel en raison du faible développement de l'État providence. La deuxième conclusion est l'importance de l'éducation préobligatoire dans un pays où elle n'est gratuite à aucune de ses deux étapes. La troisième est que les filles, malgré un plus fréquent décrochage scolaire (vu qu'elles

disposent de moins d'opportunités explicites), ont un rendement plus élevé que celui des garçons. En dernier lieu, nous trouvons deux variables ayant des problèmes de signification, à savoir le nombre d'élèves par classe et la langue parlée à la maison. Le travail sur le terrain et l'analyse qualitative ont dégagé les constats suivants : a) dans les zones urbaines il y a une concentration d'élèves plus élevée que dans les zones rurales, ce qui compense le plus petit capital global d'origine dans les zones rurales ; b) les résultats à peine significatifs de la variable prédictive <<langue parlée à la maison>> dans l'une des bases de données sont dus au fait qu'il est plus important que le père, et surtout la mère, soient alphabétisés en arabe classique que de parler darija ou d'autres dialectes ou langues dérivées de l'arabe.

Quant à l'environnement de la population étudiée, il se caractérise par le fait d'être propice au processus de reproduction à l'école en raison de différentes causes. Premièrement, la faible valeur ajoutée de l'industrie d'exportation localisée dans le nord du Maroc attire surtout de la main d'œuvre peu qualifiée et par conséquent, ayant un faible capital global. Par ailleurs, cela est aggravé par le fait que la plupart de ces familles sont des migrants internes (venus d'autres parties du pays) ou bien des familles à structure monoparentale.

La deuxième cause est l'inégalité entre les sexes qui a lieu à la maison, dans l'espace public et dans les usines. Ce même élément est bidirectionnel dans les établissements scolaires, puisque les garçons bénéficient de plus d'opportunités, mais en même temps, ils se sociabilisent au sein d'une contre-culture par rapport à la culture dominante dans les institutions éducatives, si bien qu'ils développent moins de discipline et ils ont une influence de leurs copains plus néfaste pour le développement d'un bon rendement éducatif, notamment dans les couches sociales les plus basses.

La question linguistique est celle qui présente le plus de facettes, car il y a différents facteurs qui ont une influence sur celle-ci :

a) le dialecte majoritaire parmi la population, c-à-d le darija, ne coïncide pas avec la langue véhiculaire, qui est l'arabe classique.

b) L'arabe classique partage une position dominante avec d'autres langues occidentales, surtout au sein de l'éducation privée.

c) L'amazigh souffre d'une discrimination effective par rapport à toutes les autres langues.

d) La faible alphabétisation parmi les générations éduquées au siècle dernier entraîne une réalité : il est plus important de savoir lire et écrire l'arabe classique que d'appartenir à la population qui parle le darija.

e) Pourtant, cela n'empêche pas que le fait de parler amazigh, de faire partie de la population berbère, d'être un migrant interne et de ne pas être alphabétisé entraînent l'intersection avec le plus haut risque d'exclusion sociale.

La quatrième caractéristique qui favorise les processus de reproduction à l'école est l'insertion dans la mondialisation culturelle. Le Maroc se débat entre le mondialisme et la résistance noire, c'est-à-dire, entre l'occidentalisation et la résistance à celle-ci. Cette transition favorise ceux qui bénéficient de positions de domination, parce qu'il s'agit en pratique d'un débat entre deux légitimités différentes pour une structure si hiérarchique et différentielle comme celle que possède l'industrie. Une conséquence directe de tout cela est l'existence d'une double contradiction au Maroc : l'État génère une législation laxiste pour attirer les entreprises multinationales et répondre ainsi aux demandes de la Classe Capitaliste Transnationale. Ensuite, sur ce premier laxisme, la population en applique un deuxième, dérivé de la tradition marocaine mise en œuvre moyennant un fort contrôle social dans un environnement dans lequel il persiste encore une remarquable solidarité mécanique. Cette double contradiction se traduit également par une accumulation de légitimités pour ceux qui jouissent des positions dominantes dans l'espace social.

Le dernier point confirme que l'activité de travail dans l'industrie elle-même entraîne des conséquences directes dans l'éducation des enfants, puisque ceux qui occupent des positions élémentaires (qui représentent en fait la plupart des emplois créés), ont des conditions de travail (y compris les salaires) qui génèrent un désavantage éducatif pour leurs descendants.

Le capital économique, culturel, social et symbolique ont de même une influence sur l'inégalité d'opportunités éducatives. Le premier type de capital est clairement visible par les différents agents, car les différences économiques sont très marquées. Par conséquent, les étudiants appartenant à des familles ayant un plus petit capital économique subissent un « effet plafond », c-à-d, il faut considérer en même temps les

dépenses relatives à la continuité de leurs études et aussi la perte des revenus potentiels que la famille obtiendrait si l'enfant avait déjà un travail. Parmi ceux qui vivent cette réalité, les familles monoparentales où la mère est chef de famille sont celles qui se trouvent dans la pire des situations, étant donné que les conditions d'habitabilité rendent encore plus difficile la possibilité d'étudier pour ces enfants.

Le capital culturel est visible lui aussi, mais dans une moindre mesure. La raison en est que la plupart des femmes employées par l'industrie d'exportation sont analphabètes, si bien qu'elles ne peuvent même pas aider leurs enfants avec les travaux scolaires les plus simples. De plus, les différences d'*habitus* en fonction de la couche sociale d'origine contribuent également au processus de reproduction. Néanmoins, pour ce qui est des sexes, les inégalités culturelles bénéficient aux filles, parce que les garçons (notamment dans les couches sociales basses), génèrent une contre-culture envers l'éducation, ce qui est compensé par une plus grande culture familiale d'investissement dans l'enseignement des garçons plutôt que des filles.

Le capital social affecte aussi l'inégalité d'opportunités éducatives. Les deux dimensions fondamentales sont le type de famille et leur condition de migrants internes. Dans la première dimension, les familles monoparentales ayant une mère comme chef de famille sont celles qui trouvent les difficultés les plus grandes, et ceci est aggravé par les journées de travail que ces salariées ont dans l'industrie d'exportation. La condition de migrantes internes va dépendre en grande partie de la position occupée par elles au sein des réseaux migratoires. Dans ce point, le capital social est celui qui est le plus prédisposé à des stratégies entraînant une rupture du processus reproductif. En revanche, il n'est pas le seul et il n'est pas normalisé non plus.

Le dernier type de capital est le capital symbolique, qui s'est révélé fonctionnel au processus reproductif dans l'analyse qualitative, même au-delà des aspects linguistiques. En effet, les parents des étudiants possèdent des codes différents en fonction de leur couche sociale d'origine. Ceux qui disposent d'un capital symbolique faible utilisent des codes plus restreints alors que ceux qui ont un capital symbolique moyen ou élevé emploient des codes plus élaborés. Dans la dimension où le capital symbolique se montre comme représentation des autres trois capitaux nous pouvons aussi trouver des différences constatables.

D'autre part, il existe aussi des cas qui ne répondent pas au processus reproductif, si bien que nous pouvons affirmer que nous nous trouvons devant quatre parcours éducatifs possibles en fonction de deux variables, à savoir, la fonctionnalité ou la non-fonctionnalité par rapport au processus reproductif et le rendement éducatif, qu'il s'agisse de réussite (que nous avons opérationnalisée lorsque les étudiants arrivent à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire) ou d'échec (lorsque cette étape éducative n'est pas conclue). Ainsi, les quatre parcours possibles sont : *réussite fonctionnelle, échec fonctionnel, réussite dysfonctionnelle et échec dysfonctionnel*.

Les étudiants dont leur parcours est considéré comme une *réussite fonctionnelle* sont ceux qui finissent l'éducation obligatoire et dont leur père ou mère (ou bien tous les deux) occupent des positions moyennes et hautes dans l'industrie de l'exportation. Ce profil présente une grande variabilité, car dans l'origine familiale nous trouvons des parents qui ont accédé à des postes de niveau intermédiaire à travers les réseaux sociaux en dépit du manque de la qualification correspondante exigée. D'ailleurs, on inclut aussi dans ce profil tous ceux qui occupent des hautes positions et, par conséquent, un haut capital global. En plus, en opérationnalisant la <<réussite>> comme équivalent d'avoir fini l'éducation obligatoire, nous trouvons une grande variabilité dans le rendement. Pour toutes ces raisons, ce qui configure ce groupe est le fait que l'inégalité d'opportunités éducatives leur bénéficie, bien que ce soit de forme et d'intensité différentes.

Par *échec fonctionnel* nous comprenons le parcours qui s'achemine vers la non-conclusion de l'éducation obligatoire, c'est-à-dire, ceux qui ont un père et/ou une mère occupant des positions élémentaires dans l'industrie d'exportation et qui ne sont pas parvenus à l'obtention du Certificat d'études primaires. Ce profil accumule toute une série de désavantages quant aux opportunités éducatives.

La *réussite dysfonctionnelle* est le parcours suivi par les étudiants qui obtiennent le Certificat d'études primaires malgré leur provenance de familles occupant des postes essentiels de l'industrie exportatrice. Ce profil englobe à son tour deux sous-profil. Le premier correspond à celui qui montre un haut rendement malgré l'accumulation de désavantages. C'est un sous-profil auquel les filles sont clairement plus sujettes que les garçons et qui manifeste quelques caractéristiques individuelles comme l'autodiscipline. Le deuxième sous-profil est constitué par ceux qui ont plus d'opportunités parce qu'ils concentrent l'ensemble des efforts de la famille. Parmi les enfants d'une famille, c'est le cas souvent du fils cadet ou du benjamin.

Le dernier parcours possible est l'*échec dysfonctionnel*, représenté par les élèves qui ne parviennent pas à conclure l'enseignement secondaire obligatoire même s'ils ont un plus grand nombre d'opportunités éducatives. Ce profil a été très compliqué à repérer pendant le travail sur le terrain et il existe seulement chez les garçons.

Pour conclure nous voudrions faire une série de précisions méthodologiques. Les premières sont de type quantitatif. Le Maroc a un problème avec les sources secondaires, à cause de plusieurs raisons : a) la pénurie de celles-ci ; b) l'impossibilité de désagrégation de la plupart des sources ; c) les problèmes de représentativité et d'accumulation de cas perdus des variables auxquelles on peut accéder dans la microbase de données. Voilà pourquoi nous considérons que l'utilisation de PIRLS a été une bonne stratégie pour connaître le rendement éducatif en fonction de l'origine familiale dans l'ensemble du Maroc. En revanche, ceci ne nous fait pas oublier l'existence de quelques limitations, comme l'impossibilité de mener des études longitudinales ou bien de travailler sur les parcours éducatifs, en se concentrant exclusivement sur les compétences linguistiques. Par ailleurs, nous considérons que la méthodologie utilisée est solide, vu que nous avons combiné l'analyse bivariante avec les régressions logistiques binaires dans les bases de données sans imputer et avec la technique de l'Imputation Multiple de Little.

Les techniques qualitatives employées ont été la sociologie visuelle, l'observation participante et les entretiens approfondis. Nous considérons que celles-ci ont été opportunes pour arriver à la constatation de nos hypothèses. À cet égard, les grandes différences socioéconomiques de la population étudiée ont rendu plus facile la mise en œuvre de ces techniques, puisque simplement à travers l'observation on peut déjà accéder à une quantité d'information pas négligeable. Cependant, cela n'empêche pas que pour de futurs travaux de recherche il serait désirable : a) l'existence de bases de données qui permettent de désagréger cette population tellement poreuse et b) une analyse comparative incluant les étudiants qui n'ont pas de parents qui travaillent dans ce secteur, afin de différencier de façon plus précise les conséquences directes de l'emploi dans l'industrie d'exportation dans l'éducation des enfants.

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

BIBLIOGRAFÍA

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

- Abdelkader, B. (2017, didiembre). Abandon scolaire et phénomène du travail des enfants: étude sur les déterminants et les facteurs de la société marocaine. En M. Ouannes (Ed.), *Actes du colloque international: L'abandon scolaire dans les sociétés expériences et aproches* (163-180). Centre d'Etudies et de Recherches Economiques et Sociales, Túnez.
- Achamma, G., Shireen, H., Asokan, G. V., Ailiya, A., Hassan, B. (2012). Influence of Behavioral Patterns on Academic Performance-Comparison between Students of the Morning session and Afternoon session at the College of Health Sciences (CHS), Kingdom of Bahrain. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 54-70. doi: 10.4471/rise.2012.03
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., & Lemos, G. (2015). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16.
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Series on Quantitative Application in the social sciences, No. 136, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Alonso Álvarez, A. (2018). *Zonas industriales en Marruecos: zonas francas, parques offshoring y parques agroindustriales*. Otros documentos, Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Casablanca. Casablanca: ICEX España Exportación e Inversiones.
- Alonso Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología* 77(3), e132. doi:10.3989/ris.2019.77.3.18.024
- Alonso Carmona, C. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela. Un análisis longitudinal. *Papers. Revista De Sociologia*, 105(4), 487-510. doi:10.5565/rev/papers.2696
- Álvarez-Sotomayor, A. & Martínez-Cousinou, G. (2016a). El Informe Coleman a debate en su cincuenta Aniversario. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 87-106. doi:10.17583/rise.2016.2104

- Álvarez-Sotomayor, A. & Martínez-Cousinou, G. (2016b). ¿Capital económico o cultural? El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España. *Papers*, 101(4), 527-554. doi:10.5565/rev/papers.2200
- Álvarez-Uría, F. (2007). Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. *Sociología y educación: Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Morata.
- Amador, J. (2016). La “Roma Response” al Modelo Reproductorista. La Educación, Nuestra Escalera para la Transformación Social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144-163. doi:10.17583/rise.2016.2091
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193(5), 31-35. Recuperado de www.jstor.org/stable/24943779
- Ávila Penagos, R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*, 7(1), 9-26.
- Bairoch, P. (1997). Victoires et déboires: *Histoire économique et sociale du monde du xvi siècle á nos jours*, vol. 2. París: Gallimard.
- Bajaña Nuñez, R., Quimis Zambrano, M., Sevilla Alarcón, M., Vicuña Monar, L. & Calderón Cisneros, J. (2017). Alimentación saludable como factor influyente en el rendimiento escolar de los estudiantes de instituciones educativas en Ecuador. *FACSALUD-UNEMI*, 1(1), 34-39. Recuperado a partir de <http://201.159.223.128/index.php/facsalud-unemi/article/view/580>
- Baranger, D. (2000). Sobre estructuras y capitales: Bourdieu, el análisis de redes, y la noción de capital social. *Revista de antropología Avá*, 2, 41-63. doi:10.12795/anduli
- Barros Rodríguez, F. (2016). *Inmigración y mercado de trabajo en España: Los trabajadores marroquíes procedentes de la industria exportadora* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/45491>

- Bates, I. (1990a) "No Bleeding, Whining Minnies": Some Perspectives on the Role of YTS in Class and Gender Reproduction. *British Journal of Education & Work*, (3)2, 91-110. doi:10.1080/0269000900030206
- Bates, I. (1990b) "No Roughts and No Really Brainy Ones": The Interaction Between Family Background, Gender and Vocational Training on a BTEC Fashion Design Course. *British Journal of Education & Work*, 4(1), 79-90. doi:10.1080/0269000900040106
- Bates, I. (1991) Closely Observed Training: an exploration of links between social structures, training and identity. *International Studies in Sociology of Education*, 1(1-2), 225-243. doi:10.1080/0962021910010113
- Baudelot, C. & Establet, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles!*. París: Éditions du Seuil.
- Bauman, Z. (1994). *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2002): *La cultura como praxis*. Barcelona: Zaidós.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. México: Paidós.
- Bazdresch Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Ziccardi (Ed.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 65-81). Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/pobreza/parada.pdf>
- Beauregard, J. M. (2015). *The Causal Impact of Attending High Tech High's High Schools on Postsecondary Enrollment* (Tesis doctoral). Harvard University, Cambridge. Recuperado de <https://dash.harvard.edu/handle/1/23519639>
- Beck, U. (1998a). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998b). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Benarrosh, Y. (2019). *Le travail mondialisé au Maghreb. Approches interdisciplinaires*. En Yolande Benarrosh (Dir.), *Le travail mondialisé au Maghreb. Approches interdisciplinaires* (pp. 7-30). Casablanca: IRD.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55-69. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/66816>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El roure.
- Bijou, M. & Bennouna, N., (2018). *Dépenses publiques éducatives et performance scolaire au Maroc. Une analyse multiniveaux à partir des données TIMSS 2015, HAL*. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01689120>
- Bolton, B. E. & Ockenfels, A. (2000). ERC: A Theory of Equity, Reciprocity, and Competition. *American Economic Review*, 90 (1), pp. 166-193. doi:10.1257/aer.90.1.166
- Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Borman, G.D. & Overman, L.T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195.
- Bouchain Galicia, R. (1984). Reseña bibliográfica sobre <<El «Estado de bienestar» contra Milton Friedman>>. *Problemas Del Desarrollo*, 15(58), 201-204. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/43906767>
- Boudon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social*. México: Premiá.
- Boudon R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

- Boudon, R. (1998). Limitations of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology*, 104(3), 817-828. doi:10.1086/210087.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'Année Sociologique*, 22, 49-126. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27887912>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1981). Men and machines. En K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Eds), *Advances in Social Theory and Methodology* (pp. 304-317). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1982, 4 de diciembre), Goffman, le découvreur de l'infiniment petit, *Le Monde*, pp. 1 y 30.
- Bourdieu, P. (1984a). *Homo academicus*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984b). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 3-14. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1984_num_52_1_3327
- Bourdieu, P. (1986a). "The forms of Capital." En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 240-268). Nueva York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1986b). *Choses dites*. París: Minuit
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica*, 2(3).
Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1993a). Esprits d'Etat. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 49-62. doi:10.3406/arss.1993.3040 www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_96_1_3040
- Bourdieu, P. (1993b, marzo). L'essence du néolibéralisme, *Le monde diplomatique*, 3.
Recuperado de <https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609>
- Bourdieu, P. (1997a). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002a). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor: Tucuman
- Bourdieu, P. (2002b) Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, 1-21. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2002/no37-38/2.pdf>
- Bourdieu, P. (2002c). Condición de clase y posición de clase. *Revista colombiana de sociología*, 7(1), 121-141.
- Bourdieu, P. (2006). *Sociología de Argelia y Tres estudios de etnología cabilia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007b) Postface. La noblesse: capital social et capital symbolique. En D. Lancien & M. de Saint-Martin (Aa.), *Anciennes et nouvelles aristocraties de 1880 à nos jours* (pp. 285-293). París: MSH.
- Bourdieu, P. (2011a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2011b). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2017). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus: Barcelona.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, France: Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2010) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of Classical Sociology*, 13(2), 292–302. <https://doi.org/10.1177/1468795X12468736>
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- Bowles, S. & Nelson, V. I. (1974). The "Inheritance of IQ" and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality, *The Review of Economics and Statistics*, 56 (1), pp. 39-51. doi:10.2307/1927525
- Brunet, I. & Böcker Zavaro, R. (2014). Competitividad, Competencias y Fin del Ciclo Fordista. *International Journal of Sociology of Education*, 3(1), 1-25. doi:10.4471/rise.2014.01
- Burawoy, M. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu. *Gazeta de Antropología*, 30(1), artículo 14. doi:10.30827/Digibug.31815
- Bustos Gisbert, M. L. (1993). Las teorías de localización industrial: una breve aproximación. *Revista de estudios regionales*, 1, 51-76.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Campbell, C. (1982). A dubious distinction? An inquiry into the value and use of Merton's concepts of manifest and latent function. *American Sociological Review*, 47(1), 29-44. doi:10.2307/2095040
- Cantón, J., Cortés, M. R. & Justicia, M. D. (2007). *Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Capote, A. (2014). Apuntes sobre el desasosiego entre la juventud marroquí. Proyectos migratorios y movilidad interna en Marruecos como antesala de la inmigración internacional, *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 60(2), 237-259.
- Caraballo, M. A. & Usibiaga, C. (2002). Un marco analítico común para los nuevos keynesianos y los nuevos macroeconomistas clásicos. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, (43), 123-141.

- Carabaña Morales, J. C. (2018). Introducción al debate “Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar”. *Revista Española de Sociología*, 27(1), 109-112. doi:10.22325/fes/res.2018.6
- Carabaña Morales, J. C. & Rivère, J. (2017). ¿La igualdad de oportunidades era esto? Estratificación, educación, desigualdad y pobreza. Conversación con Julio Carabaña. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (14), 1.
- Carneiro, P. & Heckman, J. J. (2004). Human capital policy. En J. Heckman & A. Krueger (Eds.), *Inequality in America: What role for human capital policies* (pp. 77– 239). Cambridge: National Bureau Of Economic Research. doi:10.3386/w9495
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carpiano, R. (2007). Actual or Potential Neighborhood Resources for Health. En I. S. Kawachi, V. Subramanian & D. Kim. (Eds.). *Social Capital and Health* (pp. 83-93). New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-71311-3
- Castón Boyer, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 75-97.
- Chauffour, J. P. (2017). *Morocco 2040: Emerging by Investing in Intangible Capital*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1066-4
- Chauffour, J. P. & Diaz-Sanchez, J. L. (2017). *Product and factor market distortions: the case of the manufacturing sector in Morocco*. Policy Research Working Paper, n° 8218 Macroeconomics and Fiscal Management Global Practice Group October 2017. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Chetty, R., Friedman, J. N. & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104 (9), 2593-2632. doi:10.1257/aer.104.9.2593
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W. & Yagan, D. (2011). How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1593–1660. doi:10.1093/qje/qjr041

- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Clark, D. (2011). Do Recessions Keep Students in School? The Impact of Youth Unemployment on Enrollment in Post-compulsory Education in England. *Economica*, 78(311), 523-545. doi:10.1111/j.1468-0335.2009.00824.x
- Coleman J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. doi: 10.1086/228943
- Coleman J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. doi:10.1080/0020486680060504
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: AKAL
- Commission Spéciale Education Formation (1999). *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*. Recuperado de <http://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf>
- Confederación Sindical Internacional (2020). *CSI Índice Global de los Derechos 2020: Los peores países del mundo para los trabajadores y las trabajadoras*. Bruselas: CSI. Recuperado de <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2020-es>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2019). *L'enseignement Supérieur au Maroc: Efficacité et efficience du système universitaire à accès régulé*. Rabat: Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
- Constantinidis, C., Lebègue, T., El Abboubi, M. & Salman, N. (2019). How families shape women's entrepreneurial success in Morocco: an intersectional study. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 25(8), 1786-1808. doi:10.1108/IJEBr-12-2017-0501

- Cruz Rodríguez, M. (2018). Comprender a Bourdieu: las estrategias sociales de capitalización. *Revista colombiana de sociología*, 41(2), 219-237. doi:10.15446/rcs.v41n2.67294
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812. doi:10.1016/S1574-0692(06)01012-9
- De Graff, N. D., De Graff, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111. doi:10.2307/2673239
- De Miguel, J. M. (2003). El ojo sociológico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 101, 49-88.
- De Miguel, J. M. (2017). Reseña de "Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization" de Branko Milanovic. *Revista Española de Sociología*, 26(1), pp. 125-129. doi:10.22325/fes/res.2017.9
- De Pablos, J. C. (2005). Las sociedades, la sociedad. En J. Iglesias & A. Trinidad (Eds.), *Leer la sociedad. Una introducción a la Sociología General* (pp. 92-129). Madrid: Tecnos.
- Dubet, S. F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Durand, J., & Massey, D. S. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México D.F.: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Durante, F., Tablante, C. B. & Fiske, S. T. (2017). Poor but Warm, Rich but Cold (and Competent): Social Classes in the Stereotype Content Model. *Journal of Social Issues*, 73(1), 138-157. doi:10.1111/josi.12208
- El-Khamlichi, Z. (2017) *Fronteras en el norte de Marruecos: Las esperanzas y las mujeres porteadoras*. Al Slyki Hermanos.
- Engels, F. (2012). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. España: Globus.

- Entrena-Durán, F. (Ed.). (2003). *Local Reactions to Globalisation Processes: Competitive Adaptation or Socio-Economic Erosion*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Entrena-Durán, F. (2009). Understanding Social Structure in the Context of Global Uncertainties. *Critical Sociology*, 35(4), 521-540. doi:10.1177/0896920509103982
- Entrena-Durán, F. (2015). Preface: Globalization as the Context to Understand Changes in Food Production and Eating Habits. En F. Entrena-Duran (Ed.), *Food Production and Eating Habits from Around the World: A Multidisciplinary Approach*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Erickson, B. H. (2001). Good networks and Good Jobs: The value Social Capital to Employers and Employees. En N. Lin & K. S. Cook (Eds.), *Social Capital: Theory and Research* (pp. 127-158). Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J.H. (1992). *The Constant Flux*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colo: Westview Press
- Eurydice (2009). *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Doi:10.2797/11753
- Fabes, R., Martin, C. & Hanish, L. (2004). The Next 50 Years: Considering Gender as a Context for Understanding Young Children's Peer Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 260-273. doi:10.1353/mpq.2004.0017
- Faiyetole, A. A. (2019). Outside-in perspectives on the socio-econo-technological effects of climate change in Africa. *International Sociology*, 34(6), 762-785. doi:10.1177/0268580919867837
- Faria Campos, P. H. & Pereira Lima, R. de C. (2018). Capital symbolique, représentations sociales, groupes et champ de reconnaissance. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 100-127. doi:10.1590/198053144283
- Fasfous, A. F., Hidalgo-Ruzzante, N., Vilar-López, R., Catena-Martínez, A. & Pérez-García, M. (2013). Cultural differences in neuropsychological abilities required to

- perform intelligence tasks. *Archives of clinical neuropsychology*, 28(8), 784-790. doi:10.1093/arclin/act074
- Fehr, E. & Schmidt, K. A (1999). A Theory of Fairness, Competition, and Cooperation. *The Quarterly Journal of Economics*. 114(3), pp. 817-868. doi:10.1162/003355399556151
- Félix Berumen, H. (2017). *De contrabando y mojado. La frontera imaginada (México-Estados Unidos)*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal
- Fernández Fernández, J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers: revista de sociologia*, 98(1), 33-60. doi:10.5565/rev/papers/v98n1.342
- Fernández Fonfría, L. (2019), Reseña bibliográfica sobre “Un siglo de movilización social en Marruecos” de Laura Feliu, Josep Lluís Mateo Diesta & Ferrán Izquierdo Brichs (Eds.). *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 27, 239-243.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2015). Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías. *Revista Española de Sociología*, 23, 151-164. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65378/39676>
- Ffrench-Davis, R. (1999). *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: Tres décadas de política económica en Chile*. Santiago: Dolmes Ediciones.
- Filipa, M.A., Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Freitas G. & Mascarenhas M. F. (2019). Primes and Consequences: A Systematic Review of Meritocracy in Intergroup Relations. *Frontiers in Psychology*, 10, pp. 1-21. doi:10.3389/fpsyg.2019.02007
- Flaherty, AW; Graybiel, AM (1991). Corticostriatal transformations in the primate somatosensory system. Projections from physiologically mapped body-part representations. *Journal of Neurophysiol*, 66(4). 1249-1263. doi:10.1152/jn.1991.66.4.1249.

- Flores Vázquez, D. (2018). *Infraestructuras de Marruecos. Ficha Sector Marruecos*. Rabat: ICEX. Recuperado de https://www.ivace.es/Internacional_Informes-Publicaciones/Pa%C3%ADses/Marruecos/Marruecos_infraestructurasicex2018.pdf
- Forni, P. & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), doi:10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064
- Foy, P. (2018). *PIRLS 2016: User Guide for the International Database (IEA)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Recuperado de https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/downloads/P16_UserGuide.pdf
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxii: México.
- Fujita, M. & Krugman, P. (2004). La nueva geografía económica: pasado, presente y futuro. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, (4),177-206. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289/28900409>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- García Blanco, J. M. (2016). Los problemas teóricos y metodológicos del concepto de exclusión social. Una visión neofuncionalista. *Revista Internacional de Sociología*, 74 (2): e029. doi:10.3989/ris.2016.74.2.029
- García Canclini, N. (1990). *Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu: Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. & Inglés, C. J. (2013) ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico?. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- García-Valdecasas Medina, J. I. (2011). Una definición estructural de capital social. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20, 132-60. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Redes/article/view/249752> [Consulta: 11-09-2018]

- Gendreau, G. (2001). *Intervention psychoéducative et jeunes en difficulté*. Montreal: Éditions Science et Culture
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimpelson, V. & Treisman, D. (2017) Misperceiving inequality. *Economics & Politics*, 30(1), 27-54. doi:10.1111/ecpo.12103
- Giroux, H. (1983) Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. doi:10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia de la educación*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public*. Nueva York: Basics Books.
- Goldenberg, C., R. Gallimore, L. Reese & H. Garnier. (2001). Cause or effect? Longitudinal study of immigrant Latino parents. *American Educational Research Journal* 38(3): 547-582. doi:10.3102/00028312038003547
- Gómez Betancourt, R. (2008). La teoría del ciclo económico de Friedrich von Hayek: causas monetarias, efectos reales. *Cuadernos de economía*, 27(48), 47-69.
- González-Betancor, S. M. & López-Puig, A. J. (2015). Escolarización temprana, trimestre de nacimiento y rendimiento educativo en primaria. *Revista de educación*, 369, 159-183. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-369-294
- González González, I. (2012). Escuelas, niños y maestros: la educación en el Protectorado español en Marruecos. *Awraq. Revista de análisis y pensamiento sobre el mundo árabe e islámico contemporáneo*, (5-6), 117-133.
- González Turmo, I., El Ouardani, F. & El Aallali, A. (2011). Los mercados de Marruecos en el contexto de la globalización. *Zinak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 34, 427-436.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 76, 1360-1380. doi:10.1086/225469
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-educativa*. San José: Print Center.

- Gutiérrez, A. B. (2003). «Con Marx y contra Marx»: el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense De Educación*, 14(2), 453 - 482. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220453A>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R., Hanish, L., Hyde, J., Liben, L. S. & Martin, C. (2011). Education: The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333(6050), 1706-1707. <https://doi.org/10.1126/science.1205031>
- Hammoudi, A. (2010). Identités et régions: Quelques considérations anthropologiques. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 9. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reim/article/view/827>
- Han, B. (2019). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Hancock, A. M. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics and Gender*, 3(2), 248-254. doi:10.1017/S1743923X07000062
- Handler, M. (1933). The National Industrial Recovery Act. *American Bar Association Journal*, 19(8), 440-483. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2571015>
- Hanifan, L. J. (1920). *The Community Center Boston*. MA: Silver, Burdett & Company.
- Hanushek, E.A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30 (3), 466-479. doi:10.1016/j.econedurev.2010.12.006
- Hanushek, E., Machin, S. & Woessmann, L. (2010). *Handbook of the economics of education*. Vol. 3. Amsterdam: Editorial North Holland.
- Harbaugh, W.T., Mayr, U. & Burghart, D.R. (2007). Neural Responses to Taxation and Voluntary Giving Reveal Motives for Charitable Donations. *Science*, 316(5831), 1622-1625. doi:10.1126/science.1140738

- Hargittai, E. & Hsieh, Y. P. (2013). Digital Inequality. En W. H. Dutton en *Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 129-150). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199589074.001.0001
- Harvey, D. (1969). Reseña bibliográfica sobre “Behavior and Location: Foundations for a Geographic and Dynamic Location Theory, Part 1” de Allan Pred. *Geographical Review*, 59 (2), 312-314. doi:10.2307/213475
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Tres Cantos: Ediciones Akal.
- Haut Commissariat au Plan (2017a). *Annuaire Statistique de la Région Tanger Tetouan Al Hoicema*. Tánger: Direction Régionale de Tanger-Tétouan-Al Hoceima
- Haut Commissariat au Plan (2017b). *Annuaire Statistique du Maroq*. Rabat: Modern Print.
- Haut Commissariat au Plan (2019). *Annuaire Statistique du Maroq*. 2019. Rabat: Modern Print.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-305. doi:10.1177/1468796807080230
- Heath, A., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235. doi:10.1146/annurev.soc.34.040507.134728
- Heckman, J. J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47(1), 153-161. doi:10.2307/1912352
- Heckman, J. J. & Neal, D. (1996). Coleman’s Contributions to Education: Theory, Research Styles, and Empirical Research. En Jon Clark (Ed.), *James S. Coleman*. Londres: Falmer Press
- Hernández Rojas, G. & Díaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_una_mirada_psicoeducativa_al_aprendizaje_que_sabemos_y_hacia_donde_vamos
- Herrera Gómez, M. (1999). *La rebelión del objeto: Elección del método y ciencias sociales*. Comares: Granada

- Herrera Gómez, M. & Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: revista de sociología*, (73), 59-79. doi:10.5565/rev/papers/v73n0.1106
- Hoover, E.M. & Vernon, R. (1959): *Anatomy of metropolis*. Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de <http://trid.trb.org/view.aspx?id=131508>
- ICEX (2014). *Zonas industriales en Marruecos*. Recuperado de <http://www.icex.es/icex/cma/contentTypes/common/records/mostrarDocumento/?doc=4735281>
- ICEX. (2019, 18, mayo). *Marruecos: Marco Jurídico*. Recuperado de <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/invertir-en/marco-juridico/index.html?idPais=MA#indice>
- Ignacio Díaz, G. (2008). Reseña bibliográfica de “Capital cultural, escuela y espacio social” de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(28), 161-169.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2015): *Manual Operativo CINE 2011: Directrices para clasificar programas nacionales de educación y certificaciones relacionadas*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- International Labour Organization (2012). *International Standard Classification of Occupations: Structure, group definitions and correspondence tables*, Génova: International Labour Office. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_172572.pdf
- Jiménez Álvarez, M. (2016). Associations, Gender, and Feminism in Tangiers: A Reflection on the Current Conditions of Political Change Taking Place in the Arab World. En M. Solís (Ed.), *Gender transitions along borders* (pp. 43-56). Nueva York: Routledge.
- Jiménez-Álvarez, M. G., Espiñeira, K. & Gazzotti, L. (2020). Migration policy and international human rights frameworks in Morocco: tensions and contradictions. *The Journal of North African Studies*, 1-19. doi:10.1080/13629387.2020.1800208

- Jiménez Delgado, M. (2012). *La generación puente: la educación de las jóvenes de origen marroquí. Un estudio sociológico* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/23653>
- Jovell, A. J. (1995). *Análisis de regresión logística*. Colección Cuadernos Metodológicos, No. 15. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Karczmarczyk, P. (2011). ¿Wittgenstein hermeneuta? Acerca de las lecturas de Peter Winch y Saul Kripke. En A. Bertorello & L. Mascaró L. (Comps.), *Actas de las II Jornadas internacionales de hermenéutica*. La hermenéutica en diálogo con las ciencias humanas y sociales. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales UBA-Biblioteca Nacional.
- Keynes, J. M. (2014). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de cultura económica.
- Khandker, S., Lavy, V. & D.Filmer, D. (1994). *Schooling and cognitive achievements of children in Morocco: Can the government improve outcomes?*, World Bank Discussion Papers, The World Bank. doi:10.1596/0-8213-3046-2
- Kingston, P. W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, número extra, 88-99. doi:10.2307/2673255
- Kopinak, K., Quintero Ramírez C. & Hennebry, J. (2019). Working Conditions in Border Export Industries and Migration. En Trinidad Requena, A., Soriano-Miras, R. M., Solís, M. & Kopinak, K. (Eds.). *Localized Global Economies on the Northern Borderlands of Mexico and Morocco* (pp. 114-151). Macmillan: Palgrave. doi:10.1007/978-3-319-96589-5
- Koustourakis, G., Asimaki, A. & Spiliopoulou, G. (2016). Cultural Capital and Educational Expectations of Native and Immigrant Parents of Primary School Students: Qualitative Study. *International Journal of Sociology of Education*, 5(3), 166-189. doi:10.17583/rise.2016.1892
- Krugman, P. R. (1979). Increasing returns, monopolistic competition, and international trade. *Journal of International Economics*, 9(4), 469-479. doi:10.1016/0022-1996(79)90017-5

- Krugman, P. (1980). Scale Economies, Product Differentiation, and the Pattern of Trade. *The American Economic Review*, 70(5), 950-959. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1805774>
- Krugman, P. (1991). Increasing Returns and Economic Geography. *Journal of Political Economy*, 99(3), 483-499. Recuperado de https://econpapers.repec.org/article/ucpjpolec/v_3a99_3ay_3a1991_3ai_3a3_3ap_3a483-99.htm
- Krugman, P. (1994). Competitiveness: dangerous obsession. *Foreign Affairs*, 73(2), 28-44. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/fora73&i=228>
- Krugman, P. R. (2009). *El retorno de la Economía de la depresión y la crisis actual*. Madrid: Crítica.
- Krugman, P. R. & Obstfeld, M. (1997). *International Economics: Theory and Policy*. Middlesex County: Addison-Wesley.
- Lee, V., Marks, H. & Byrd, T. (1994). Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms. *Sociology of Education*, 67(2), 92-120. doi:10.2307/2112699
- Lemaitre, P., Margaine, P. (Escritor) & Dourei, Z. (Director). (2020). [Capítulo 6, temporada 1]. En de Verdière, G. (Productor ejecutivo), *Dérappages*. París: Mandarin Television & Arte France. Disponible en <https://www.netflix.com/watch/81144734?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2Cd9d38f439a4f1104e4967bd75e83ad2702595a5a%3A9959946c20d5eebac94633d46a290c25737eefa7%2Cd9d38f439a4f1104e4967bd75e83ad2702595a5a%3A9959946c20d5eebac94633d46a290c25737eefa7%2Cunknown%2C> [consulta: 30 de junio de 2020].
- Lemus, M. (2018) *Articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales: un estudio de las trayectorias de vida de jóvenes de clases medias altas* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Lennon del Villar, O. (2008). La interacción según Goffman: implicaciones educativas. *Diálogos educativos*, 8(15), 39-61. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n15_2008/lennon.swf

- Leontief, W. (Ed.). (1986). *Input-output economics*. Oxford: Oxford University Press.
- Levitt, T. (2001). La globalización de los mercados. *Harvard Deusto Business Review*, número extra(1), 132-146.
- Lin, N., Cook, K. & Burt, R. S. (Eds.) (2001). *Social Capital. Theory and Research*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Little, R. J. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. Nueva York: Wiley Series. doi:10.1002/9781119013563.ch10
- Little, T. D., Jorgensen, T. D., Lang, K. M. & Moore, E. W. G. (2014). On the Joys of Missing Data. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 151-162. doi:10.1093/jpepsy/jst048
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2007). Gradiations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide. *New Media and Society*, 9(4), 671-696. doi:10.1177/1461444807080335
- Long, B. T. (2012). The Financial Crisis and College Enrollment: How Have Students and Their Families Responded?. En Brown, J. R. & Hoxby, C. M. (Eds), *How the Financial Crisis and Great Recession Affected Higher Education* (pp. 209-233). Chicago: University of Chicago Press.
- Longas Mayayo, J. , de Querol Duram, R., Cusso Parcerisas, I. & Riera Romani, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386(1), 11-36. doi:10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425
- Lösch, A. (1954). *The economics of location*. New Haven: Yale University Press.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1),43-66.: Rescatado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- Lozano Pérez, M. Á. & Aissa, Z. (2015). Trayectorias educativas entre la inmigración de la industria de exportación en Tánger–Tetuán. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones*

- Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015)* (pp. S08/75–S08/82). Granada: Instituto de Migraciones.
- Lozano Pérez, M.A. & Trinidad Requena, A. (2019). El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España, *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 45-74. doi:10.17583/rise.2019.3862
- Lozano Pérez, M. A. & Trinidad Requena, A. (2020). La capacidad predictiva en el rendimiento escolar del capital económico y cultural de las familias del estudiantado en España y Marruecos. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 29, 130-151. doi:10.15366/reim2020.29.010
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales*. Barcelona. Editorial Anthopos.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge: Belknap Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*, vol. 1. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Marano, M. G. (2004) Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la Educación y el Poder. *Serie Pedagógica*, 4-5, 265-303. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13176>
- Marqués Perales, I. (2012). Escuelas y perspectivas de la sociología de la educación. En Trinidad Requena, A. & Gómez González, F.J. (Coords.), *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la sociología de la educación*, (pp. 48-66). Madrid: Tecnos.
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Dificil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 107-126. doi:10.17583/rise.2016.2092
- Marrero Acosta, J. & Rodríguez Palmero, M. L. (2008). Bakhtin y la educación. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 21, 27-56. Recuperado de <https://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>

- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431–446. Doi:10.1037/0012-1649.37.3.431
- Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer D., Hanish L. D., Fabes R. A. & Goble, P. (2013). The role of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analyses of selection and influence. *Child Development*, 84(3), 921-937. doi:10.1111/cdev.12032
- Martin, M. O., Mullis, I. V., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *TIMSS 2015: International Results in Science*. IEA. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:7bfa71d4-bef3-4efc-9bd3-a0db51dd3861/timss2015-international-results-in-science.pdf>
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2012). El fraude del capital social. consideraciones críticas en torno a "E Pluribus Unum". *RES. Revista Española de Sociología* 17, 109-118.
- Martín Criado, E. (2013). Cabilia: la problemática génesis del concepto de habitus. *Revista Mexicana de Sociología*, 75, 125-151.
- Martín Criado, E. & Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52. doi:10.22325/fes/res.2016.2
- Martínez, R. (2004). Culturas vivas: Una entrevista a Paul Willis. *Revista de estudios de Juventud*, 64, 123-136. Recuperado de http://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_e_Identidad/010DeTribusUrbanas_a_las_culturasjuveniles.pdf#page=122
- Martínez García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3). doi:10.3989/ris.2017.75.3.15.115
- Martínez Hernández, A. C. (2006). *La desigualdad de oportunidades en el acceso de la educación superior* (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/11134>

- Martínez Milán, J. M., (2017). Empresa pública y minería en el Sahara Occidental: Fosfatos de Bu Craa S.A., 1969-1983. *Boletín Geológico y Minero*, 128(4), pp. 913-929. doi:10.21701/bolgeomin.128.4.003
- Martínez-Rodríguez, F. M., & Amador Muñoz, L. V. (2010). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos educativos: Revista de educación*, (13), 83-97.
- Martínez Usarralde, M. J. (Coord.) (2011). *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: Patronat Sud-Nord.
- Massey, D. (1979). A Critical Evaluation of Industrial-Location Theory. En F. E. I. Hamilton & G. J. R. Linge (Eds.). *Spatial Analysis, Industry and the Industrial Environment: Industrial Systems.*, vol. 1 (pp. 111-141). New York: Wiley.
- Massey, D., Arango, J., Hugo, G, Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Tylor, J. E. (1993). Teorías de Migración Internacional: una revisión y aproximación. *ReDCE*, 10, 435-478.
- Mayorga Sánchez, J. Z., & Martínez Aldana, C. (2008). *Paul Krugman y el nuevo comercio internacional*. *Criterio libre*, 8, 73-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4547087>
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI editores.
- Medina, F. & Galván, M. (2007). *Imputación de datos: Teoría y práctica*. Estudios estadísticos y prospectivos, No. 54. CEPAL. Rescatado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4755/1/S0700590_es.pdf
- Mendes Catani, A., (2007). Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. *Educação & Linguagem*, 10(16), 72-85. doi:10.15603/2176-1043/el.v10n16p72-85
- Merton, R. K. (1948). Discussion of The Position of Sociological Theory by Talcott Parsons. *American Sociological Review*, 13(2), 164-168.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Nueva York: The free prees.
- Mijs, J. J. B. (2019). The paradox of inequality: income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 0(0), 1-29. doi:10.1093/ser/mwy051

- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, *Journal of Political Economy*, 66, 281-302. doi:10.1086/258055
- Ministère de l'éducation Nationale (2018). *Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence*. Recuperado de http://www.courdescomptes.ma/upload/MoDUle_3/File_3_613.pdf
- Mittal, R., Bhattacharya, B. (2013). Equal Education. *International Journal of Sociology of Education*, 2(1),51-66. doi :10.4067/S0718-07052011000200008
- Morales Quispe, S. M. & Flores Trujillo, R. H. (2019). Relación de la calidad de alimentación y rendimiento escolar de estudiantes del nivel secundario que realizan jornada escolar completa (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa, Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8884/Numoqum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morcillo Martínez, J. M., Sotomayor Morales, E. M. & de la Fuente Robles, Y. M. (2018). La triada: inicio, tránsito y consolidación versus retorno de mujeres que emigran desde Tánger a Andalucía en un contexto de crisis económica. *Revista de Estudios Regionales*, 111, 157-180.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: fondo de cultura económica.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2002). *Las teorías de la reproducción social y cultural: manual crítico*. Madrid: Editorial Popular.
- Moussa-Inaty, J., De La Vega, E. (2013). From Their Perspective: Parental Involvement in the UAE. *International Journal of Sociology of Education*, 2(3), 292-312. doi: 10.4471/rise.2013.35
- Moustaoui, A. (2010). Implementando el monolingüismo o el multilingüismo? Política lingüística y Estado-nación en Marruecos a raíz de los nuevos cambios. *Revista De Estudios Internacionales Mediterráneos*, 9. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reim/article/view/837>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015: International Results in Mathematics*. IEA. Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e650c54d-2315-4467-8edc-e32b0643527b/timss2015-international-results-in-mathematics.pdf>

- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016: International Results in Reading*. IEA. Recuperado de <https://www.iea.nl/data>
- Murillo, F. J., Belavi, G. & Pinilla Rodríguez, L. M. (2018). Segregació escolar publicoprivada a Espanya. *Papers: revista de sociologia*, 103(3), 307-337. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-361-236
- Mwaura, P. A. M., Sylva, K. & Malmberg, L. E. (2008). Evaluating the Madrasa preschool programme in East Africa: a quasi-experimental study. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), 237-255. doi:10.1080/09669760802357121
- Naïr, N. (2014, marzo). El proceso de relocalización industrial y su efecto en la migración. *I Seminario del Observatorio de la Realidad Socio-Fronteriza del Mediterráneo*. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada, Granada.
- Naïr, N. & El-Khamlichi, Z. (2016). Women's work in northern morocco: emancipation o exploitation?. En M. Solís (Ed.), *Gender transitions along borders* (pp. 43-56). Nueva York: Routledge.
- OCDE (2011). *Definición Marco de Inversión Extranjera Directa: Cuarta edición*. París: Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264094475-es>
- OECD (1999). *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD*, París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/1962350.pdf>
- OECD (2011). *How Are School Systems Adapting to Increasing Numbers of Immigrant Students?*. PISA in Focus (11). OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/publicationsdocuments/24/>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264266490-en

OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

Oficina Económica y Comercial de España en Rabat (2016). *Informe Económico y Comercial: Marruecos*. Rabat: Oficina Económica y Comercial de España en Rabat. Recuperado de [http://www.iberglobal.com/files/2016/marruecos_iec\(1\).pdf](http://www.iberglobal.com/files/2016/marruecos_iec(1).pdf)

Olivie I., Pérez A. & Gracia, M. (2013). *La contribución de la inversión extranjera al desarrollo de Marruecos: del ajuste estructural a la respuesta a la primavera árabe*. Real Instituto Elcano. Recuperado de: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/cooperacion+y+desarrollo/dt9-2013-olivie-perez-gracia-ied-desarrollo-marruecos-ajusteestructural/utm_source=newsletter159&utm_medium=email&utm_campaign=june2013

Oren, M. B. (2005). *La guerra de los seis días*. Barcelona: RBA.

Organización Internacional del Trabajo (2021a, enero). *Ratificaciones de Marruecos*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:11200:0::NO::P11200_COUNTRY_ID:102993

Organización Internacional del Trabajo (2021b, enero). *Convenios y protocolos actualizados no ratificados por Marruecos*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:11200:0::NO::P11200_COUNTRY_ID:102993

Ostrom, E. & Ahn, T.K. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. *Revista mexicana de sociología*, 65(1), 155-233. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3541518>

OXFAM (2019). *Un Maroc égalitaire, une taxation juste*. OXFAM. disponible en <https://www.oxfam.org/fr/rapports/un-maroc-egalitaire-une-taxation-juste>

- Pardo, A. & Ruiz, M. A. (2013). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Madrid: Síntesis.
- Parejo Fernández, M. A. (2010). Liberalización política y redefinición de la oposición: La *Kutla* y la reforma constitucional en Marruecos (1992-2006). *Estudios Árabes Y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 59, 91-114. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/meaharabe/article/view/14279>
- Peña Sánchez, A. R. (2006) *Las disparidades económicas intrarregionales en Andalucía* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis/2006/arps>
- Pérez Sánchez, C. N., Betancort Montesinos, M. & Cabrera Rodríguez, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico: Un Estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 169-187. doi:10.3989/ris.2011.04.11
- Pérez Sánchez, C. N., Betancort Montesinos, M. & Cabrera Rodríguez, L. J. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 410-428. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8779>
- Peters-Burton, E.E. & Johnson, T. (2018). Cross-case analysis of engineering education experiences in inclusive STEM-focused high schools in the United States. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(4), 320-342. doi:10.18404/ijemst.440335
- Pfeilstetter, R. (2012). Bourdieu y Luhmann: Diferencias, similitudes, sinergias. *Revista internacional de sociología*, 70(3), 489-510. doi:10.3989/ris.2010.05.21
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Plascencia, I. (2002). Reseña bibliográfica sobre “The Transnational Capitalist Class” de Leslie Sklair. *Frontera Norte*, 14(28), 133–137.
- Power, S., Curtis, A., Whitty, G. & Edwards, T. (2010) Private education and disadvantage: the experiences of Assisted Place holders. *Journal International Studies in Sociology of Education*, 20(1), 23-38. doi:10.1080/09620211003655622

- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera: Colapso y resurgimiento de la comunidad americana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Putnam, R. D. (Ed.). (2003) *El declive del capital social*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Putnam, R., Leonardi R., & Nanetti R. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. New Jersey: Princenton.
- Ramírez, J. (2005). *Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam*. *Acta republicana, Política y sociedad*, 4(4), 21-35.
- Rao, N., Sun, J., Zhou, J. & Zhang, L. (2012). Early achievement in rural China: The role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 66-76. doi:10.1016/j.ecresq.2011.07.001.
- Recio Andreu, A. (2014). Educación y capitalismo en el análisis 'radical' de S. Bowles y H. Gintis. *Revista de Economía Crítica*, 18(2), 213-219. Recuperado de http://www.revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/n18/14_ARecio_analisis_Bowles-Gintis.pdf
- Rees, J. (1972). The Industrial Corporation and Location Decision Analysis. *Area*, 4(3), 199-205. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20000682>
- Regil Vargas, L. (2004). McDonalización de la Educación. Utopías frente al modelo global. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 41. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26421682_McDonalizacion_de_la_Educacion_Utopias_frente_al_modelo_global
- Restrepo Carvajal, C. A. (2009). Aproximación a la teoría de juegos. *Revista Ciencias Estratégicas*, 17(22), 157-175. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7479>
- Ribas-Mateos, N. (2005). *The Mediterranean in the Age of Globalization: Migration, Welfare and Borders*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Ritzer, G. (2002,). *Teoría sociológica Moderna*. México: Mc Graw Hill.
- Robert, C. P. & Casella, G. (2004). *Monte Carlo Statistical Methods*. Nueva York: Springer.

- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities*, 25–44. Londres: Sage. doi:10.4135/9781446250563.n2
- Rocha, L. S. & Weyermüller, A. R. (2014). Comunicação ecológica por Niklas Luhmann. *Novos Estudos Jurídicos*, 19(1), 232-262. doi:10.14210/nej.v19n1.p232-262
- Rodríguez, J. C. & Lacasa, J. M. (2018). Ciclos económicos, coste de oportunidad y decisión de estudiar: unas hipótesis y una evidencia comparada ilustrativa. *RES. Revista Española de Sociología*, 27(1), 113-124. doi:10.22325/fes/res.2018.7.
- Rodríguez Sabiote, C. & Pozo Llorente, T. & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. doi:10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064
- Rodrik, D. (2011) *La paradoja de la globalización: Democracia y futuro de la economía mundial*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romo de Vivar Mercadillo, M. R., Gómez Monge, R. & Cantillo Sánchez, E. (2018). Un análisis del capital social desde las perspectivas de Bourdieu, Coleman y Putnam, diferencias y coincidencias. *Realidad económica*, 19(56),85-101. Recuperado de http://www.realidadeconomica.umich.mx/index_files/realidad_economica_arts_completos_num_56.pdf
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Newbury Park: Sage. doi:10.4135/9781412984997
- Rosnow, R. L. & Rosenthal, R. (2003). Effect Sizes for Experimenting Psychologists. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 57(3), 221-237. doi:10.1037/h0087427
- Ross, D. (2005). *Economic theory and cognitive science: Microexplanation*. Cambridge: MIT press.

- Royston, P. (2004). Multiple imputation of Missing Values. *Stata Journal*, 4(3), vol., 227-241. doi:10.1177/1536867X0400400301
- Rubin, D. B. (1976). Inference and Missing Data. *Biometrika*, 63(3), 581-592. doi:10.1093/biomet/63.3.581
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for Nonresponse in Surveys*. Nueva York: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9780470316696
- Ruiz-Almodóvar, C. (2004). El Nuevo Código Marroquí de la Familia. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 53, 209-272.
- Ruiz, C., Calderón, I. & Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparado de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. doi:10. SE7179/PSRI_2017.29.09
- Sadiqi, F. & Ennaji, M. (2006). The Feminization of Public Space: Women's Activism, the Family Law, and Social Change in Morocco. *Journal of Middle East Women's Studies*, 2(2), 86-114. Recuperado de <https://www.muse.jhu.edu/article/199118>
- Sainz, M., Loughnan, S., Martínez, R., Moya, M. & Rodríguez-Bailón, R. (2020). Dehumanization of Socioeconomically Disadvantaged Groups Decreases Support for Welfare Policies via Perceived Wastefulness. *International Review of Social Psychology*, 33(1), 12. doi:10.5334/irsp.414
- Salomone, R. C. (2013). Rights and Wrongs in the Debate over Single-Sex Schooling. *Boston University Law Review*, 93, 971-1027-0001. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2197529>
- Santos Sharpe, A. & Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios: teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista argentina de educación superior*, 8(13), 6-31. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art1.pdf
- Sarup, M. (1986). Las perspectivas interaccionista y marxista en la sociología de la educación: una introducción. En Enguita Fernández, M. (Coord.) *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 155-161). Akal.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: a primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(1), 3–15. doi:10.1177/096228029900800102
- Serrano-Martínez, C. (2016). Education and Environment in Childhood . Key Ingredients in the Development of Creative Thinking. *International Journal of Sociology of Education*, 5(1), 67–84. doi:10.17583/rise.2016.1896
- Skibbe, L. E., Hindman, A. H., Connor, C. M., Housey, M., & Morrison, F. J. (2013). Relative Contributions of Prekindergarten and Kindergarten to Children's Literacy and Mathematics Skills. *Early Education and Development*, 24(5), 687-703. doi: 10.1080/10409289.2012.712888
- Sklair, L. (1992). The maquilas in Mexico: a global perspective. *Bulletin of Latin American Research*, 11(1), 91–107. doi:10.2307/3338601
- Sklair, L. (2002a). Democracy and the Transnational Capitalist Class. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 581(1), 144-157. doi:10.1177/000271620258100113
- Sklair, Leslie (2002b). La clase capitalista transnacional y el discurso de la globalización. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 45(186),133-156. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421/42118605>
- Sklair, L. (2003). *Sociología del sistema global: el impacto socioeconómico y político de las corporaciones transnacionales*. Barcelona: Gedisa
- Sklair, L. (2007). A Transnational Framework for Theory and Research in the Study of Globalization. En I. Rossi (Ed.) *Frontiers of Globalization Research: Theoretical and Methodological Approaches* (pp. 93-108). Nueva York: Springer.
- Smith, S. C. (2014). Classroom Interaction and Pedagogic Practice: A Bernsteinian Analysis. *International Journal of Sociology of Education*, 2(3), 263–291. doi:10.4471/rise.2013.34
- Solís Pérez, M. (2010). *La construcción simbólica de un mercado de trabajo feminizado en la ciudad de Tánger: Una aproximación*. *Frontera norte*, 22(43), 55-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>

- Soriano-Miras, R. M., Trinidad, A. & Kopinak, K. (2015). Los efectos de los Programas de Ajuste Estructural en la desigualdad social interna: El caso de Marruecos y México. *Praxis sociológica*, 19, 15-38.
- Soriano Miras, R. M., Trinidad, A., Kopinak, K. & Hennebry, J. L. (2016) The Symbolic Place of Female Workers in the Borderland Export Industry: The Case of Morocco. En M. Solís (Ed.), *Gender transitions along borders* (pp. 43-56). Nueva York: Routledge.
- Soriano-Miras, R. M. (2017y). La posición geopolítica marroquí como frontera vertical de la Unión Europea. *CienciaUAT*, 12(1), 52-69. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582017000200052&lng=es&tlng=es
- Stark, O. (1993). *La migración del trabajo*. Madrid: MTSS.
- Steil, B. (2013). *La batalla de Bretton Woods: John Maynard Keynes, Harry Dexter White y cómo se fraguó un nuevo orden mundial*. Barcelona: Deusto.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912. doi:10.1177/0038038501035004006
- Szmolka, I. & del Moral, L. G. (2019). Una propuesta de tipología de sistemas de partidos para regímenes democráticos y autoritarios pluralistas. Su aplicación a los países del Magreb. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 93-110. doi:10.5477/cis/reis.168.93
- Thompson, J. (1998) *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Thurow, L. C. (1972). Education and economic equality. *The Public Interest*, 28, 66. Recuperado de <https://www.proquest.com/magazines/education-economic-equality/docview/1298108098/se-2?accountid=14542>
- Tinto, V. & Cullen, J. (1973). *Dropout from higher education: a review and theoretical synthesis of recent research*. Nueva York: Columbia University.
- Tirado-Morueta, R., Mendoza-Zambrano, D. M., Agued-Gómez, J. I. & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Empirical Study of a Sequence of Access to Internet Use in

- Ecuador. *Telematics and Informatics*, 34(4), 171-183.
doi:10.1016/j.tele.2016.12.012
- Tirole, J. (1988). *The theory of industrial organization*. Cambridge: MIT press.
- Torío López, S., Hernández García, J., & Peña Calvo, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 343, 559-586.
- Tricomi, E., Rangel, A., Camerer, C. & D’Oherly, J. P. (2010). Neural evidence for inequality-averse social preferences. *Nature*, 463, 1089–1091.
doi:10.1038/nature08785
- Trinidad Requena, A. (2012). Los orígenes de la escuela de masas y de la Sociología de la Educación. En Trinidad Requena, A. & Gómez González, F. J. (Coords.), *Sociedad, familia, educación: una introducción a la Sociología de la Educación* (pp. 32-47). Madrid: Tecnos.
- Trinidad Requena, A., Solís, M. & García Moreno, J.M. (2019). Transnational Firms as an Example of Industrial Relocation: Tijuana (Mexico) and Tangier-Tetouan (Morocco). En Trinidad Requena, A., Soriano-Miras, R. M., Solís, M. & Kopinak, K. (Eds.), *Localized Global Economies on the Northern Borderlands of Mexico and Morocco* (pp. 81-113). Macmillan: Palgrave. doi:10.1007/978-3-319-96589-5
- Trinidad Requena, A., Soriano Miras, R. M. & Barros Rodríguez, F. (2018). Las condiciones laborales en la industria exportadora del norte de Marruecos. Entre el marco jurídico y la realidad de los actores. *Revista Internacional del Trabajo*, 137(2), 337-361. doi:10.1111/ilrs.12091
- Trinidad Requena, A., Soriano Miras, R.M. & Barros Rodríguez, F. (2019) Travailler dans l’industrie d’exportation de Tanger-Tétouan. Regards croisés de travailleurs aux différents profils. En Yolande Benarrosh (Dir.), *Le travail mondialisé au Maghreb. Approches interdisciplinaires* (pp. 419-434). Casablanca: IRD.
- Trinidad Requena, A., Soriano Miras, R. M., Barros Rodríguez, F., Kopinak, K., & Hennebry, J. (2015). La economía global localizada en el norte de Marruecos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 152(1), 121-140. doi:10.5477/cis/reis.152.121

- Trinidad Requena, A., Soriano-Miras, R.M. & Solís, M. (2019a). Introduction: Global Localized Economies in a Comparative Perspective. En Trinidad Requena, A., Soriano-Miras, R. M., Solís, M. & Kopinak, K. (Eds.). *Localized Global Economies on the Northern Borderlands of Mexico and Morocco* (pp. 1-12). Macmillan: Palgrave. doi:10.1007/978-3-319-96589-5
- Trinidad Requena, A., Soriano-Miras, R.M. & Solís, M. (2019b). Globalization as the Worldwide Context for Understanding Local Dynamics. En Trinidad Requena, A., Soriano-Miras, R. M., Solís, M. & Kopinak, K. (Eds.). *Localized Global Economies on the Northern Borderlands of Mexico and Morocco* (pp. 13-49). Macmillan: Palgrave. doi:10.1007/978-3-319-96589-5
- Usategui Basozábal, E. (1992). La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar. *Revista de educación*, 298, 163-197.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Colección Cuadernos Metodológicos, No. 32, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Krieken, R. (2004). Legal reasoning as a field of knowledge production: Luhmann, Bourdieu and law's autonomy. *The annual meeting of the The Law and Society Association* (pp. 27-30). The Law and Society Association, Chicago.
- Venegas, M. (2017). Devenir sujeto. Una aproximación sociológica. *Convergencia*, 24(73), 13-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352017000100013&lng=es&tlng=es
- Vermeren, P. (2002). *Le Maroc en transition*. París: La Découverte
- Villalobos, C. (2015). Social Conflicts in the Educational Field: A Conceptual Model for Understand this Problematic in Contemporary Societies. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 49–68. doi:10.4471/rise.2015.03
- Wacquant, L. (2018). Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu. *Estudios sociológicos*, 36(106), 3-23. doi:10.24201/es.2018v36n106.1642
- Weber, M. (1993). *El político y el científico*. Madrid: Alianza
- Weber, M. (1998) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: ISTMO

- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los niños de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Willms, J.D. (2004). *Reading Achievement in Canada and the United States: Findings from the OECD Programme of International Student Assessment: Final Report*. Canada: Learning Policy Directorate Strategic Policy and Planning Human Resources and Skills Development. Recuperado de <http://www.hrsdc-rhdcc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra>.

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

ÍNDICE CONCEPTUAL

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

adquisición: 79

afuncional: 92

agentes: 52

amazigh: 185

análisis del contenido: 243

análisis tipológico: 243

antiguos riesgos: 109

apropiación: 79

arbitrariedad cultural: 85

autodidacta: 78

autodidacta a la antigua usanza: 78

autodidacta de nuevo estilo: 78

autopoésis: 94

autopoiéticos: 94

auto-disciplina: 86

balance comercial: 146

bifurcaciones catastróficas: 114

campo: 54, 93, 94

canalización: 81

capital adquirido: 54, 62, 77

capital cultural: 61, 62

capital económico: 56

capital escolar: 257

capital global: 54

capital heredado: 54, 77

capital obtenido: 77

capital reconvertido: 55

capital simbólico: 68, 69

capital social: 63, 64, 65, 183

capitalismo global: 118

cargos intermedios promocionados: 336, 337

categorización: 83

centro: 113

clase capitalista transnacional: 117, 118, 124

clasificación: 84

centros educativos de élite: 325

centros educativos privados de bajo coste: 325

clustering: 115, 116

código: 72, 94

código elaborado: 72, 73

código restringido: 72, 73

comercio interindustrial: 113

comercio intraindustrial: 113

competencia: 90

competencia imperfecta: 115

compromiso cívico: 67

comunicación: 84

comunidad cívica: 67

conexiones hacia atrás: 116

conexiones hacia delante: 116

conflictos de funcionamiento: 82

conflictos de posición: 82

conflictos de poder: 82

conflictos de significado: 82

consciente: 92

contexto: 33

continuidad: 238

contraculturas: 63

control: 73, 83

corporaciones transnacionales: 117, 118

crisis de la polarización de clases: 118

crisis medioambiental: 118

cualidad: 96

cualificación: 90

cuello azul: 42

cuello blanco: 42

cultura: 61, 88

cultura de la pobreza: 82, 85

cultura dominante: 81

cultura subordinada: 81

currículo oculto: 43, 48

débil: 83

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

decadencia: 98

desajuste entre capital cultural poseído y capital escolar: 78

desarrollo: 164, 194

disfuncional: 99

disfuncionalidad: 92

distorsión del mercado: 144

división fundante: 188

dualidad de la estructura: 52

ecletismo teórico: 52

efecto de conversión desigual del capital cultural adquirido escolarmente: 77

efecto de reconversión desigual del capital heredado: 77

efecto boomerang: 110

efecto frontera: 163

efecto suelo: 61

efecto techo: 61

élite: 335

emergente: 237

empresa trasnacional: 163

empresas de primera línea: 179

enclasamiento: 56, 187

enmarcación: 74, 83

entorno: 33

epistemología: 225

escala del conflicto: 82

escuela de la interdependencia: 106

escuela del comportamiento: 105, 106, 114

escuela estructuralista: 105, 108, 114

escuela-neoclásica o teoría normativa: 105, 114

esfuerzo en inversión familiar: 339

espacio social: 54

estadio incorporado: 62

estadio institucionalizado: 62

estadio objetivado: 62

estandarizada no programada: 239

estar sujeto: 82

estructuralismo constructivista (crítico): 45, 49, 52

estructuras sociales incorporadas: 56

exclusión extrema: 292

éxito: 99, 335

éxito disfuncional: 99, 224

éxito escolar: 230

éxito funcional: 99, 223

factores de primera naturaleza: 113, 114

factores de segunda naturaleza: 113, 114

familia: 165

familias compuestas: 165

familias extensas: 165, 166

familias monoparentales: 166

familias nucleares: 165

fenomenológica: 238

flexibilidad: 238

fracaso: 99, 335

fracaso disfuncional: 99, 224

fracaso escolar: 230

fracaso funcional: 99, 224

fuerte: 83

fuerzas centrífugas: 114, 116

fuerzas centrípetas: 114, 116

funcional: 99

funcionalidad: 92

funcionalismo crítico o reformista: 40, 44

globalidad: 109, 111, 112

globalismo: 109, 111, 112, 122, 127

globalización: 109, 111, 112, 127

globalización política: 126

globalización sociocultural: 128

globalización tecnológica: 125

glocalización: 119

gnoseológica: 238

gobernanza de las instituciones públicas: 163

gramática generativa: 53

grandes industrias marroquíes: 151

habitus: 50, 53, 55, 63, 93, 96, 227, 238, 311

hermenéutica: 238

herramientas en disputa: 82

homogenización cultural: 303

ideal o atribuido: 225

ideología: 305

inculcación: 62

individualismo metodológico: 41, 44, 61

indivisibilidades: 115

industria de exportación: 174

industria de exportación en el norte de Marruecos: 229

input: 105

interdependencia locacional: 106

interseccional: 187, 188

inversión extranjera directa: 141

invisible: 74

iterativo: 238

jerarquía: 84

keynesianismo: 129

kuttab: 196

laisse-faire: 123

latente: 92

legitimación: 55

liberalismo: 111, 122, 124

localización industrial: 229

localización subóptima: 107

maliki: 131

manifiesto: 92

margen espacial de rentabilidad: 107

materiales: 226

método de máxima verisimilitud (con información perfecta): 234, 235

modelo bietápico de Heckman: 234

modelo de equilibrio general: 114

modelo de integración social: 32

modelo psicoeducativo: 32

modo topológico del razonamiento: 227

monismo: 110

monopolio: 114

movimiento locacional: 116

muestreo estructural: 239

muestreo teórico: 238

mujeres cooperadoras: 193

mujeres hechas a sí mismas: 193

mujeres pertenecientes a la élite: 192

multiterritorialidad: 120

neoliberalismo: 111, 122, 124

no funcional: 92

no materiales: 226

núcleo de la estrategia familiar: 341, 342
nueva geografía económica: 109, 113, 114
nueva teoría del comercio: 113
nuevos riesgos: 109
occidentalización: 303
oculto: 74
offshoring: 140, 174
output: 105
outsourcing: 140, 174, 229
periferia: 113
personas trabajadoras en la industria de exportación: 163
poder: 73, 83
posición: 54
postulado de indispensabilidad: 91
potencialización de oportunidades: 341, 343, 345
prácticas transnacionales: 118, 119
presión social: 70, 71
problema de la doble contingencia: 94
problemas de la diferenciación funcional: 95
proceso de variación-selección-estabilización: 94
procesos reproductivos en la escuela: 39
procesos sociales básicos: 120, 163
producciones de escala: 113
producto de éxito: 120, 121, 141

proyectos estructurales: 138

punto óptimo: 107

R de Rosenthal: 234

real o sentido: 225

realización: 72

reconversión de capitales: 79

reconversión entre capitales: 79

redes migratorias: 184

regla del ritmo: 84

regresión logística binaria: 236

regulación: 72

relocalización industrial: 229

rendimientos crecientes: 115

representación social: 96

reproducción cultural: 62, 63

resistencia negra: 112, 117

resistencia roja: 112

resistencia verde: 112, 113

rotura de simetría: 116

ruptura con el sentido común: 227

saldo neto: 93

secuencia: 84

sentido práctico: 56

ser sujeto: 82

sistemas: 93, 94, 95

sistema global: 118

socialización: 81, 93

sociedad del riesgo: 109

solidaridad mecánica: 128

solidaridad orgánica: 128

sostenibilidad: 116

subcultura: 81

subjetivización: 81, 82

subsistemas: 109, 110

tachelhit: 185

tamazight: 185

tarifit: 185

tasa de cobertura: 146

teorías no reproductivas que han incorporado el proceso reproductivo a ellas: 40,
44

teoría de comunicación dialógica en el aula: 68

teoría de juegos: 106

teoría de la acción opresora: 43

teoría de la acción revolucionaria: 43

teorías de la correspondencia: 45, 46, 47

teorías de la reproducción: 39

teorías de la resistencia: 42, 45

teorías de las redes escolares: 45, 46

teoría del capital humano: 32

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

teorías del credencialismo: 42, 45

teoría del sistema global: 109, 117

teoría económica global localizada: 104, 109, 119, 120

trabajo en cadencia: 179

tradicional: 295

tradicionalista: 295

trayectoria de clase: 55

trayectoria del agente: 55

triangulación de sujetos: 239

triangulación intramétodos: 239

trilema de la política internacional: 117

triple comprensión: 226

unidad funcional de la sociedad: 91

unión entre lo objetivo y lo subjetivo: 227

violencia simbólica: 69, 70, 71, 188

visible: 74, 92

zonas francas: 139

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

ABREVIATURAS

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

Actvd_form_tmpr: Actividades de formación temprana

AMDIE: Agencia Marroquí de Desarrollo de las Inversiones y de las Exportaciones

AMO: Seguro de Enfermedad Obligatorio

AR: Alto Rendimiento

AREP: Agencias Regionales de Ejecución de los Proyectos

BEC: Título de Enseñanza Colegial

BEG: Bachillerato de Enseñanza General

BETP: Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional

BM: Banco Mundial

BPO: Business Process Outsourcing

BR: Bajo Rendimiento

CCT: Clase Capitalista Transnacional

CEF: Certificado de Formación Profesional

CEP: Certificado de Estudios Primarios

CMF: Código Marroquí de la Familia

CNEF: Carta Nacional de Educación y Formación

CNSS: Caja Nacional de la Seguridad Social

CQP: Certificación de Cualificación Profesional

CRI: Centros Regionales de Inversión

DET: Diploma de Especialista Técnico

DEUF: Diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental

DEUP: Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional

Dispst_digt_hgr: Dispositivos digitales en el hogar

La educación de los hijos y las hijas de las familias empleadas en la localización industrial

DT: Diploma de Técnico

ENCGT: Escuela Nacional de Comercio y Gestión

Estud_PyM: Nivel de estudios más alto de ambos padres

FDII: Fondos de Inversión y Desarrollo Industrial

FMI: Fondo Monetario Internacional

GATT: Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio

GIM: Grandes Industrias Marroquíes

Gust_lectr_PyM: Gusto por la lectura de ambos padres

HCP: Haut Commissariat au Plan

IED: Inversión Extranjera Directa

IM: Imputación múltiple de Little

ISCED 2011: Clasificación Internacional Estandarizada de Educación de 2011

ITO: Information Technology Outsourcing

Libr_Hoga: Número de Libros en el Hogar

MCAR: Datos Perdidos Completamente al Azar

NGE: Nueva Geografía Económica

OCDE/OECD: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Ocup_PyM: Ocupación más alta de ambos padres

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OR: Odds Ratio

PIB: Producto Interior Bruto

PIRLS: Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora

PSB: Procesos Sociales Básicos

Rat_almd_cl: Ratio alumnado clase

Rec_hgr_aprendz: Recursos de aprendizaje en el hogar

RLB: Regresión Logística Binaria

Tar_alfb_tmpr: Tareas de Alfabetización Temprana

TEGL: Teoría Económica Global Localizada

TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TNCs: Corporaciones Transnacionales

TNPs: Prácticas Transnacionales

TVA: Impuesto sobre el Valor Añadido

T-T-A: Región Tánger-Tetuán-Alhucemas

UAE: Universidad Abdelmalek Essadi

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura