



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Hijos e Hijas de la Migración.  
Trayectorias Escolares, Expectativas  
y Condicionamientos

**D<sup>a</sup>. Isabel María Cutillas Fernández**

2021





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**

Hijos e hijas de la migración.  
Trayectorias escolares, expectativas y condicionamientos

Tesis doctoral dirigida por:

**Dra. D<sup>a</sup>. NATALIA MORAES MENA**  
**Dr. D. ANDRÉS PEDREÑO CÁNOVAS**

**Isabel María Cutillas Fernández**

2021



*A mis padres*



## AGRADECIMIENTOS

“Cuando pienso en las personas en quienes confío para darles a leer mi trabajo, me doy cuenta de que son personas que ya saben todo lo estúpida que puedo ser: personas con quienes cursé mis estudios universitarios, personas que me enseñaron sociología en la facultad, y unas pocas personas a quienes desde entonces he llegado a conocer como amigas y no sólo como colegas. Las personas que me conocieron en la facultad lo han visto todo, y sé que con ellas sólo puedo ir en una dirección: hacia delante. Han sido testigos de mis primeros intentos de escribir y de pensar, me han apoyado en todo aquello, y siempre creyeron que había algo valioso debajo de tanta confusión. Por eso confío en ellas” (Fragmento de una carta enviada por Pamela Richards a Howard Becker - Becker, 2011: 149-)

Desde que comencé a trabajar en esta tesis doctoral, hace ya varios años, he tenido la fortuna de recibir el apoyo y la confianza de muchas personas, sin las cuales, estoy convencida, no habría podido culminar este proceso. Aunque realizar una tesis doctoral pueda parecer una tarea solitaria, al mirar atrás me doy cuenta de que este es, probablemente, el trabajo más colectivo en el que he participado. Por eso debo dar las gracias a todas las personas que de modos muy diversos lo han hecho posible.

En primer lugar, a los y las jóvenes de cuyas historias y experiencias se ha nutrido este trabajo. A los hijos e hijas de la migración jornalera en la Región de Murcia que de manera desinteresada han compartido conmigo sus vivencias más íntimas, sus aspiraciones y sus luchas. Quedo en deuda con vosotros y vosotras.

En segundo lugar, a mis directores, Natalia Moraes y Andrés Pedreño. A ambos, junto a su dedicación, confianza y compromiso durante la realización de esta tesis, les debo gran parte de mi forma de entender la Sociología, como una disciplina honesta, crítica y colectiva. De Natalia y Andrés aprendo cada día que sólo cuidando a quienes te rodean se puede hacer una sociología que merezca la pena.

Al poco de finalizar mis estudios de licenciatura, tuve la oportunidad de colaborar en el proyecto I+D+i *Enclaves*, dirigido por Andrés Pedreño. Además de comenzar a construir el que después sería el objeto de estudio de esta tesis, participar en ese proyecto me permitió conocer a quiénes durante estos años han sido mucho más que mis compañeros y compañeras de investigación. Soy muy consciente de la suerte que supone que tus maestros y maestras en este oficio sean también tus amigos y amigas. A quienes conforman el grupo de investigación ENCLAVES (Andrés Pedreño, Natalia Moraes, Marta Latorre, Héctor Romero, Elena Gadea, Carlos de Castro, Antonio J. Ramírez,

Miguel Ángel Sánchez y Joaquín Sánchez) mi más sincero agradecimiento por lo aprendido y vivido.

Durante los años 2016-2019 participé como técnica de investigación en el Proyecto Erasmus + KA2 Refugium, coordinado por Natalia Moraes. Pienso que sin esa oportunidad -sin lo que supuso *el Refugium* para mí, en términos de aprendizajes teóricos y metodológicos, de experiencias y, también, como soporte económico- no hubiera podido terminar este trabajo. De nuevo, muchas gracias, Natalia, por la confianza, el respeto y el constante estímulo.

Del mismo modo, quiero dar las gracias a Ildefonso Méndez por fomentar mi interés y respeto por la investigación social durante mi etapa como alumna interna.

Debo agradecer también el afecto que siempre he recibido por parte de todas las personas que componen el Departamento de Sociología de la Universidad de Murcia. Sus enseñanzas, primero, y su cariño, después, han hecho mucho más sencilla esta tarea.

Como parte de mi formación predoctoral realicé dos estancias de investigación en la Universidad de Salerno. Además del cariño que me brindaron, las conversaciones y momentos compartidos con Gennaro Avallone y Rossella Centrangolo han enriquecido, sin duda, esta investigación.

Quiero agradecer expresamente a Marta Latorre y a Miguel Ángel Sánchez por sus consejos, correcciones y ánimos en la última etapa de este trabajo. Gracias por ayudarme a sacar adelante esta *disertación* (que diría Héctor Romero) cuando creía que no podría. También, por supuesto, a Berta Romero, por cuidarme tanto y alegrarme siempre.

Durante los años en los que con más o menos fortuna he estado vinculada a esta tesis, compartir inquietudes, incertidumbres y alegrías con Antonio J. Ramírez y Joaquín Sánchez ha sido un aliciente para continuar. A ambos, muchas gracias por acompañarme en el camino.

Del mismo modo, debo dar las gracias a Pablo Espín, Rafael Cejas y Alberto Mora, compañeros durante mi etapa universitaria, y con los que llevo muchos años aprendiendo y riendo. También a Pablo Caballero, que nunca lleva razón, pero siempre me enseña tanto.

No puedo no agradecer a Clara Martínez y a Rocío Quiñonero, por las reflexiones compartidas y los cuidados que siempre me regalan. Que el feminismo es la única salida lo tengo más claro desde que las conocí.

Quiero agradecer muy especialmente a mis amigas. Muchas gracias, *señoras*, por vuestro apoyo constante e incondicional. Por aguantar mis quejas y calmar mis dudas. Saber que siempre estáis ahí es una suerte inmensa. Nos vemos en las verbenas.

Gracias a mi familia en un sentido amplio. En especial, a mi prima M<sup>a</sup> Ángeles Cutillas por ayudarme, como tantas otras veces, con las traducciones presentes en este trabajo.

Paradójicamente, termino estos agradecimientos por quienes estuvieron desde un principio. A mi hermana, por enseñarme que hay vínculos patológicos que curan. Gracias, María, porque tu apoyo e inteligencia me acompañan en cada cosa que hago, incluida esta tesis.

Pero, sobre todo, y, ante todo, a mis padres. Gracias, papá. Gracias, mamá. Porque, sí, *buey solo bien se lame*, pero sin vuestros lametones jamás lo hubiera conseguido. Este trabajo es vuestro.

Murcia, julio de 2021



## ÍNDICE

RESUMEN	14
ABSTRACT	15
1. INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	17
Objetivos de la investigación	29
PRIMERA PARTE: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
2. CONTEXTO: AGRICULTURA E INMIGRACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA	32
2.1 UN ENCLAVE DE AGRICULTURA INTENSIVA	33
2.2 TRES DÉCADAS DE INMIGRACIÓN	40
2.3 HIJOS E HIJAS DE LA INMIGRACIÓN	58
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	69
3.1 HIJOS E HIJAS DE LA MIGRACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO	69
3.2 LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES DE REPRODUCCIÓN: EL PROYECTO MIGRATORIO Y LA CONFIANZA EN LA ESCUELA	83
3.3 FACTORES Y CONDICIONAMIENTOS DEL ÉXITO ACADÉMICO	88
3.3.1 LA FAMILIA	90
3.3.2 LA ESCUELA	121
3.3.3 EL LUGAR COMO CONDICIÓN	132
3.3.4 SOCIABILIDAD JUVENIL	137

## SEGUNDA PARTE

4. METODOLOGÍA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN	142
5. LA APUESTA ESCOLAR COMO PARTE DE LOS PROYECTOS MIGRATORIOS Y LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES	159
6. ABRIRSE PASO EN EL ESPACIO ESCOLAR	188
7. LA SOCIABILIDAD JUVENIL COMO CAPITAL SOCIAL	213
8. IDENTIDAD SOCIAL Y LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO: SER HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES	221
CONCLUSIONES	239
CONCLUSIONS	246
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ANEXOS	287
- Guion de entrevistas a jóvenes de origen migrante con trayectorias educativas de éxito	
- Guion de entrevistas a profesorado de Educación Secundaria	
- Guion de grupos de discusión con alumnado de origen migrante (realizados en el marco del Proyecto Refugium)	

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Población extranjera en la Región de Murcia y en España (%)	41
Gráfico 2. Trabajadores extranjeros afiliados a la Seguridad Social en el Régimen Especial Agrario a 31 de diciembre (%)	42
Gráfico 3. Población extranjera en la Región de Murcia por nacionalidad, 1998-2019 (%)	46
Gráfico 4. Población extranjera en la Región de Murcia por nacionalidad, 2019 (%)	47
Gráfico 5. Evolución de la población extranjera en la Región de Murcia por sexo (nº)	49
Gráfico 6. Tasa de Actividad por nacionalidad, Región de Murcia, 2020 (T4)	49
Gráfico 7. Evolución de la estructura de edad de la población extranjera en la Región de Murcia, 2000-2020 (%)	51
Gráfico 8. Evolución de la estructura de edad de la población autóctona en la Región de Murcia	52
Gráfico 9. Evolución de la población extranjera en la Región de Murcia de origen búlgaro, rumano y ucraniano (nº)	53
Gráfico 10. Evolución de la población extranjera menor de 18 años en la Región de Murcia (%)	58
Gráfico 11. Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en la Región de Murcia, por zonas de origen, curso 2018/2019 (nº)	60
Gráfico 12. Alumnado en enseñanzas no universitarias en centros de Titularidad pública de la Región de Murcia, por origen, curso 2018/2019 (%)	62
Gráfico 13. Alumnado extranjero en las distintas enseñanzas no universitarias, Región de Murcia, curso 2018/2019 (%)	62
Gráfico 14. Alumnado de estudios de Grado, universidades públicas de la Región de Murcia, por sexo, curso 2019/2020 (%)	65
Gráfico 15. Alumnado extranjero (No UE) por nivel educativo y zona de origen, universidades públicas de la Región de Murcia, 2019/2020	67
Gráfico 16. Factores y condicionamientos del éxito académico	89

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución del total de la población extranjera por municipios, 2019 (%)	55
Tabla 2. Población extranjera sobre el total de la población del municipio, 2019 (%)	56
Tabla 3. Evolución del alumnado total y extranjero en enseñanzas no universitarias, Región de Murcia	59
Tabla 4. Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en la Región de Murcia por municipio de residencia, curso 2016/2017	61

Tabla 5. Alumnado en enseñanzas no universitarias en centros de titularidad pública de la Región de Murcia (%)	61
Tabla 6. Población extranjera residente en la Región de Murcia con edades comprendidas entre los 20 y los 24 años (2020)	65
Tabla 7. Alumnado de estudios de Grado en las universidades públicas de la Región de Murcia, por rama de conocimiento y orígenes, curso 2019/2020(%)	66
Tabla 8. Alumnado extranjero (No UE) por nivel educativo en las universidades públicas de la Región de Murcia, 2019/2020	67
Tabla 9. Perfil de las personas entrevistadas	147
Tabla 10. Personas entrevistadas por país de origen familiar	149
Tabla 11. Personas entrevistadas por sexo	150
Tabla 12. Personas entrevistadas por país de origen familiar y sexo	150
Tabla 13. Entrevistas a profesorado de Educación Secundaria	154
Tabla 14. Perfiles de las personas participantes en los grupos de discusión (realizados en el marco del Proyecto Refugium)	157

## RESUMEN

La incorporación de la población migrante a la Región de Murcia en las últimas décadas no puede entenderse sin prestar atención a las características y a las lógicas de producción presentes en el sector agroindustrial. Las peculiaridades del mercado productivo y del mercado de trabajo que se imponen en las zonas de agricultura intensiva condicionan la estructura de oportunidades en la que se insertan las personas migrantes, así como la de sus hijos e hijas. En este espacio social concreto, estudios anteriores han mostrado la alta incidencia del fracaso educativo y del abandono escolar temprano entre los niños, niñas y jóvenes de origen migrante. Esta investigación se fija en la otra parte de esta realidad social: en aquellas y aquellos que socializados en estos contextos han desarrollado trayectorias educativas de éxito. Nos preguntamos, de este modo, por cuáles son los factores que favorecen el rendimiento educativo y la obtención de títulos universitarios entre quiénes parecen destinados al fracaso escolar. Con este objetivo, se ha desarrollado una metodología cualitativa que tiene en la entrevista en profundidad su principal técnica de obtención de información.

Los resultados de este trabajo muestran que son múltiples los factores y las relaciones que participan en la configuración de las trayectorias educativas de éxito. Entre ellos, la familia, con sus aspiraciones, estrategias y recursos, ocupa un lugar destacado. En un contexto, como el de las zonas de la agricultura intensiva, en el que la población inmigrante ocupa una posición social, económica y simbólica subalterna, la apuesta por la educación superior es percibida por el conjunto de la unidad familiar como la única vía para lograr un ascenso social. Las trayectorias educativas de los hijos e hijas se sitúan así en el centro de los proyectos migratorios de los progenitores. Del mismo modo, se presta atención al papel de la escuela (en su nivel meso, macro y micro) en la configuración de las trayectorias educativas. En concreto, la figura del profesorado, y su capacidad para influir en las aspiraciones educativas del alumnado y fomentar su confianza en el espacio académico, se muestra como un condicionante fundamental. El estudio realizado pone de manifiesto, además, que los y las jóvenes objeto de estudio se enfrentan con frecuencia a situaciones de discriminación y desprecio, tanto dentro como fuera del espacio escolar, por parte del grupo mayoritario. Con independencia de su situación jurídica u origen, la presencia de los hijos e hijas de la migración en el espacio público es siempre cuestionada. Son las jóvenes musulmanas que llevan velo, en tanto que portadoras visibles de la

*otredad*, y que mujeres, las que encuentran mayores resistencias a su participación en los distintos ámbitos de la sociedad. En este contexto, atravesado por una lucha constante por el reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas, los hijos e hijas de la migración jornalera confían en que el desarrollo de largas y exitosas trayectorias educativas les permita dejar atrás la condición migrante y ser reconocidos, finalmente, como miembros legítimos de la sociedad de la que forman parte.

## **ABSTRACT**

The incorporation of the migrant population in the Region of Murcia in recent decades cannot be understood without paying attention to the characteristics and production strategies present in the agro-industrial sector. The peculiarities of the production market and the labour market that are imposed in intensive agricultural areas condition the structure of opportunities in which migrants and their children find themselves. For this particular social space, previous studies have shown the high incidence of educational failure and early school dropout among children and young people of migrant origin. This research focuses on the other side of this social reality, that is, on those who, having been socialised in these contexts, have developed successful educational trajectories. In this way, we ask ourselves what are the factors that favour educational achievement and the attainment of university degrees among those who seem destined to fail at school. With this aim in mind, a qualitative methodology has been developed, using in-depth interviews as the main technique for obtaining information.

The results of this work show that there are multiple factors and relationships involved in the configuration of successful educational trajectories. Among them, the family, with its aspirations, strategies and resources, occupies a prominent place. In a context, such as that of intensive agricultural areas, in which the immigrant population occupies a subaltern social, economic and symbolic position, the commitment to higher education is perceived by the family unit as a whole as the only way to achieve social promotion. The educational trajectories of sons and daughters are thus placed at the centre of the parents' migratory projects. Similarly, attention is paid to the role of the school (at meso, macro and micro levels) in shaping educational trajectories. In particular, the role of teachers, and their ability to influence the educational aspirations of students and to foster their

attachment and confidence in the academic environment, is shown to be a fundamental conditioning factor. The study also shows that the young people under study frequently face situations of discrimination and contempt, both inside and outside the school environment, from the majority group. Regardless of their legal status or origin, the presence of the migrants' children in the public sphere is always questioned. It is young Muslim girls who wear the veil, as visible bearers of otherness, and as women, who encounter the greatest resistance to their participation in the different spheres of society. In this context, which is marked by a constant struggle for recognition as citizens, the migrant day labourers' children hope that the development of long and successful educational trajectories will allow them to leave behind their migrant status and finally be recognised as legitimate members of the society of which they are a part.



## 1. INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

“No sé quién hace estos cuestionarios, ni quién apuesta, ni quién se beneficia – alguien debe ganar algo con todo esto, pero no sé quién, quién puede tener interés en ello- lo que puedo decir es que los doctos, la sociología o la psicología, no sé... no tienen ni idea, no son inteligentes. Ellos llaman a eso el quid, la indagación sobre el quid: ¿quién eres? Yo les diré quién soy. Como si tuviera problemas conmigo, yo no estoy con un psiquiatra en el manicomio. Sé muy bien quién soy, no serán ellos quienes me enseñarán quién soy. Ellos no saben nada. Y si quieren saber, no tienen más que mirar a la gente. Pero son incapaces de entender nada, nada de nada, entonces dejen de preguntar, de preguntarte. Que se pregunten a sí mismos sobre lo que son, a ver si pueden contestar a sus propias preguntas sobre sí mismos, antes de contestar a las preguntas sobre los otros... a las preguntas que estos otros ni siquiera se plantean. Que se pregunten por qué preguntan, por qué sacan placer de preguntar. ¿Quién eres? ¿Quid? Es enfermizo” (Fragmento de entrevista a joven francés descendiente de familia argelina - Abdelmalek Sayad, 2010: 369)

El interés de la sociología española por los hijos e hijas de familias migrantes no es nuevo ni reciente. Los primeros estudios que centraron su atención en este colectivo tienen hoy más de veinte años (Tort, 1995; Franzé, 1996; Colectivo IOÉ, 1996; Granados y García Castaño, 1997; Siguan, 1998; Aja *et al.*, 2000; Soriano y Checa, 1999). De hecho, y a diferencia de otros países como Estados Unidos, Francia o Alemania, llama la atención la premura con la que empezaron a desarrollarse investigaciones y estudios en torno a los hijos e hijas de la migración en España (García Borrego, 2008; Aparicio, 2001). Desde el momento en el que comenzó a producirse una llegada más intensa de población migrante al país y, con ella, una mayor visibilidad y presencia de ésta en el debate público, una parte de la Sociología, y en general de las Ciencias Sociales, mostró interés por la situación y el futuro de sus hijos e hijas (Aparicio y Portes, 2014: 18)<sup>1</sup>.

A lo largo de estas casi tres décadas, varios elementos y enfoques han caracterizado el desarrollo y la paulatina transformación de los estudios en torno a los hijos e hijas de la

---

<sup>1</sup> Este temprano interés viene explicado por al menos dos fenómenos que se encuentran profundamente interrelacionados. En primer lugar, desde los primeros años en los que España comenzó a mostrarse como región atrayente de población migrante (*de país de emigración a país de inmigración*) investigadores e investigadoras se acercaron a conocer la historia de otros países con más tradición migratoria, fundamentalmente a la de Francia, a través de la investigación y la literatura producida en aquéllos. Las tensiones políticas y sociales existentes en el país vecino en torno a los hijos e hijas de la migración, los llamados *beurs* (Sayad, 2006), y la xenofobia y exclusión sufrida por éstos, generó pronto la más que cuestionable idea de que si no se investigaba e intervenía con celeridad, la sociedad española podía experimentar los mismos e indeseados escenarios acontecidos en Francia (García Borrego, 2008). Por otro lado, aunque muy influido por lo anterior, los primeros conflictos surgidos en algunos centros educativos tras la incorporación de alumnado de origen extranjero llamaron la atención y despertaron el miedo de la Administración Pública, propiciando la financiación de estudios e informes. Así, a modo de ejemplo, señala Rosa Aparicio que entre 1991 y 1997, es decir en un momento aún incipiente de la inmigración en España, el Ministerio de Educación y Cultura financió 26 proyectos de investigación centrados en la migración y la escuela (Aparicio, 2001: 172).

migración en España. A continuación, se realizará un breve repaso por las temáticas, perspectivas, aciertos y carencias de la literatura disponible, con el objetivo de conocer el campo de los estudios en los que se enmarca esta tesis doctoral.

En un primer acercamiento, llama la atención la abundante producción académica centrada en la incorporación e *integración* de estos niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo español. La escuela ha sido el contexto, y también el objeto, de estudio de gran parte de las investigaciones llevadas a cabo en torno a la situación de los hijos e hijas de familias migrantes (Siguan, 1992; Mijares, 2004, 2005; Terrén, 2004, 2005; Fernández Enguita y Terrén, 2008; García Castaño y Carrasco, 2011; García Castaño, Olmos y Rubio, 2011; Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009; Colectivo IOÉ, 1996, 1997, 2012a; Franzé, 2002, 2003; Garreta, 2008, 2011; Carrasco y Riesco, 2011, entre otros).

El papel central ocupado por la escuela en la bibliografía disponible responde, en gran medida, a la labor fundamental que esta institución desempeña como agente de socialización y de transmisión de la cultura dominante con capacidad para influir en la configuración de la identidad individual y las desigualdades sociales<sup>2</sup>. La escuela, en tanto que primera institución en la que niños y niñas participan del ámbito público y colectivo, ha constituido el espacio de referencia para abordar la incorporación de los hijos e hijas de familias migrantes a la sociedad española. La *integración escolar* se ha entendido como un sinónimo de la *integración social*. Desde esta perspectiva, comprender mejor el interés investigador en el sistema educativo implica cuestionar el concepto de integración. Señalaba Abdelmalek Sayad (1994b) que, a diferencia del enfoque durkheimiano, en el que “es el carácter integrado del todo o del colectivo el que permite la integración individual (Bouamama, 2019: 95)”, en la perspectiva dominante sobre la migración se sitúa en el individuo el deber de integrarse. La integración no es, por tanto, un objetivo como sociedad, sino una obligación individual. Como se desarrollará en mayor profundidad en un capítulo posterior de este trabajo, se construye así la distinción entre el inmigrante “integrado” y el que no puede (o no quiere) hacerlo. Este último, es presentado, además, como un peligro para la homogeneidad y la cohesión de la sociedad. La integración, desde esta construcción ideológica, es, por tanto, el resultado de un

---

<sup>2</sup> Las funciones que cumple la escuela en nuestras sociedades han constituido uno de los temas más abordados por la Sociología, desde los estudios ya hoy considerados clásicos (Althusser, 1974; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1985; Bourdieu y Passeron, 2009) a trabajos más recientes y desarrollados en nuestro contexto (Martín Criado, 2010; Martín Criado *et al.*, 2000).

proceso marcado por el esfuerzo y la voluntad individual, en el que la diferencia se castiga socialmente como un fracaso o una incapacidad.

Desde este paradigma de la integración, la escuela ha sido entendida como una institución clave en la *necesaria y deseada adaptación* de este colectivo a la sociedad de destino (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). Una adaptación que, de una parte, pueda permitir a los hijos e hijas de migrantes involucrarse y enraizarse en la sociedad en la que participan y, de otra, evite la ruptura de la supuesta *homogeneidad secular* española (Moncousí, 2007: 461). La función de la escuela, en tanto que transmisora de un currículum explícito (conocimientos y saberes) y otro implícito (valores, normas y creencias), es, por tanto, la de asegurar la integración y funcionalidad en la sociedad española de estos niños y niñas de origen migrante. “Obviamente, el éxito de la integración depende en gran medida del rendimiento de los sistemas educativos<sup>3</sup>” (Alba y Holdaway, 2013: 2). A esta visión de la escuela como la *solución de todos los males sociales* que rodearían a los hijos e hijas de familias migrantes, Eduardo Terrén se refirió como “optimismo pedagógico” (Terrén, 2002: 82) e Iñaki García Borrego como “ilusión pedagógica” (García Borrego, 2008: 125).

En el marco de esta tarea *integradora* de la escuela, el análisis del modelo educativo y de su papel en la incorporación del alumnado extranjero ha sido uno de los temas más profundamente abordados por estudios y trabajos. En particular, se ha prestado gran atención a en qué medida la escuela ha afrontado (o cómo debería hacerlo) la *nueva diversidad cultural*<sup>4</sup> y *lingüística* presente en las aulas desde una posición asimilacionista, multicultural o intercultural<sup>5</sup> (Mijares, 2005, 2004; Pajares, 1998) y con qué políticas y herramientas lo ha hecho.

En este sentido, señalaba Iñaki García Borrego en su tesis doctoral:

---

<sup>3</sup> Traducción propia.

<sup>4</sup> Hasta fines de la década de los noventa, las referencias a la diversidad cultural en las aulas remitían casi de manera exclusiva a la presencia en ellas de alumnado de origen gitano. A partir del aumento en el número de estudiantes nacidos en familias migrantes, las investigaciones y las políticas públicas que tenían como objeto la diversidad cultural en la escuela comenzaron a centrarse en estos *nuevos* alumnos y alumnas, que sustituyeron así a los y las estudiantes provenientes de familias gitanas como la otredad en las aulas.

<sup>5</sup> Siguiendo los trabajos de Francisco Javier García Castaño y su equipo (1999, 2012, 2018, entre otros), y de manera muy simplificada y sintetizada, la educación asimilacionista es aquella que persigue y exige la incorporación del otro, del *diferente*, de manera rápida y efectiva, a la cultura mayoritaria; desde la educación multicultural, por otro lado, se defiende el conocimiento mutuo y el respeto de las diferentes culturas presentes en el aula; y, por último, la perspectiva intercultural reclama la convivencia y el intercambio afectivo desde la diferencia.

“la mayoría de los estudios sobre la escolaridad de los hijos de inmigrantes participaban del culturalismo dominante en los estudios sobre migraciones, olvidando las aportaciones de la sociología de la educación sobre otros aspectos igualmente decisivos en la escolarización de esta población, como por ejemplo los efectos que tienen sobre ella las condiciones de vida y la situación de vulnerabilidad en que se encuentran sus familias.” (García Borrego, 2008: 132)

En una línea similar Francisco Javier García Castaño, Antonio Granados y Rafael Pulido (1999) señalaban que el amplio interés en la educación multicultural ocultaba otras formas de diversidad y diferencias presentes en la escuela (como el género o la clase social) y podía contribuir, precisamente, a potenciar la imagen de este alumnado como una minoría uniforme y marginal. Así, en su trabajo, estos autores afirmaban que “la diferencia no es más que una justificación del proceso de desigualdad” (García Castaño, Granados y Pulido, 1999: 18).

Esta sobrerrepresentación de estudios en torno a la diversidad y a la cultura en la escuela se encuentra directamente vinculada con la tendencia a estudiar a los hijos e hijas de la migración en base a su origen nacional. Si bien con un mayor ahínco en la década de los noventa y los dos mil, los trabajos han sido propensos a analizar la situación de estos niños, niñas y jóvenes en base al país de procedencia familiar. Estudios sobre los hijos de familias marroquíes, ecuatorianas o dominicanas, entre otras, han sido recurrentes y han dotado a la variable país de origen de una capacidad explicativa que se ha demostrado, como mínimo, cuestionable. Estos enfoques han corrido el riesgo, de un lado, de generalizar y sobredimensionar cuestiones *culturales* como la religión, la estructura familiar en el país de partida o las normas y valores compartidas por una comunidad, y, de otro, de dejar fuera factores fundamentales en los procesos de incorporación como la estructura de oportunidades ofrecidas por el contexto de acogida a la migración, los procesos de desclasamiento que ésta conlleva o los capitales y proyectos familiares. En el año 2010, García Castaño animaba a “no dejar de preguntarnos si es pertinente utilizar la categoría nacionalidad para explicar el éxito o el fracaso escolar” (García Castaño, 2010: 4) y, si bien, son varios y relevantes los trabajos surgidos en estos últimos años que se alejan del criterio nacional, persiste un cierto debate metodológico sobre la adecuación de este enfoque. En el prólogo del famoso estudio publicado en 2014 por Rosa Aparicio y Alejandro Portes, *Creecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*, Julio Carabaña advertía que, aunque la muestra disponible en ese trabajo permitía identificar

hasta quince países de origen distintos, las diferencias nacionales resultaban escasamente relevantes tras controlar las variables socioeconómicas (Aparicio y Portes, 2014).

Asimismo, esta revisión del campo muestra cómo investigadores e investigadoras han ido incorporando intereses, objetivos y contextos de estudio en la misma medida en que aquellos niños y niñas de familias migrantes llegadas en la década de los noventa fueron creciendo<sup>6</sup>. Si en 2001 Rosa Aparicio señalaba que eran muy limitados los trabajos que iban más allá de la educación primaria (Aparicio, 2001: 173)<sup>7</sup>, pronto comenzaron a surgir y a desarrollarse estudios centrados en la adolescencia y en los centros educativos de secundaria (Pajares, 1998; Ruiz y Merino, 2009; Portes *et al.*, 2011; Arjona *et al.*, 2011; Carrasco, Pàmies y Ponferrada 2011; Pàmies, 2011a; López y García Castaño, 2014; Aparicio y Portes, 2014, entre otros). En los últimos años, y aunque aún de manera llamativamente reducida, la incorporación de los hijos e hijas de migrantes al espacio de educación superior y al ámbito laboral comienza a ser objeto de interés y estudio (Labrador y Blanco, 2007; Adlbi, 2010; Carrasco y Riesco, 2011; Álvarez-Sotomayor, 2012; Martín, Larena y Mondéjar, 2012; Arjona, Checa y Checa, 2014; Bertrán, Ponferrada y Pàmies, 2016; Martín y Rodríguez, 2016). Si bien son aún pocos los trabajos disponibles, algunas aportaciones, como la tesis doctoral de Blanca Edurne Mendoza (2017), muestran el giro de la academia hacia la universidad y otros espacios en la medida en que los hijos e hijas de la migración han comenzado a ocupar una posición más visible y frecuente en estos.

En relación con qué y cómo se ha estudiado a los hijos e hijas de familias migrantes, en tanto que alumnos y alumnas, se debe destacar también que el fracaso escolar, o el menor rendimiento educativo, en los distintos niveles académicos, ha sido uno de los temas habituales en estas investigaciones. Determinar qué factores<sup>8</sup> explican los peores resultados escolares presentados por este alumnado, en comparación con los y las

---

<sup>6</sup> Este hecho vendría a explicar también, y a diferencia de lo que ocurre en otros contextos, la escasa investigación realizada hasta el momento en España sobre el acceso al mercado matrimonial, al ejercicio de derechos políticos o a la puesta en marcha de proyectos migratorios propios por parte de los hijos e hijas de familias migrantes.

<sup>7</sup> “No se sabe nada de lo que pasa con aquellos que abandonan la escuela. Probablemente hay una buena razón para esto: que cuando los investigadores estaban realizando su tarea habría sin duda muy pocos niños escolarizados que tuvieran más de 12 años.” (Aparicio, 2001:173)

<sup>8</sup> Mientras que algunos estudios han llamado la atención sobre los factores individuales y familiares (Cebolla y Martínez, 2014; Pedreño, 2013; Portes, Aparicio y Haller, 2009); otros han centrado su interés en el papel llevado a cabo por la escuela en el desarrollo de las trayectorias formativas de los hijos e hijas de los migrantes (Carrasco, 2011; Franzé, 2008; Veredas 2004; Carrasco, 2003; Fernández Enguita, 2003; Colectivo IOÉ, 1997; Carabaña, 2012).

estudiantes de origen nativo, ha sido uno de los objetivos más recurrentes entre investigadores e investigadoras de este campo de las migraciones. De este modo, pese a que no existe una opinión unánime sobre una mayor incidencia generalizada del fracaso escolar entre el alumnado migrante (Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez, 2015<sup>9</sup>) y a que cada día es más visible la diversidad en universidades y centros de educación superior, continúan siendo escasos los trabajos que visibilicen y aborden el éxito frente al fracaso (Pàmies, 2011b; Martín, Larena y Móndejar, 2012; Mendoza, 2017). Sin embargo, son varios los y las autoras que han señalado que alejar el foco del fracaso y centrarlo en el éxito genera una imagen positiva de la inmigración y confronta directamente con los estereotipos y prejuicios existentes en torno al desempeño educativo del alumnado migrante. Además, abordar analíticamente el éxito académico permite conocer qué factores y condicionantes propician estas trayectorias exitosas (Serra y Palaudàrias, 2010; Rodríguez Izquierdo, 2010a, 2010b, 2010c; Gaitán, 2013; Sandín y Sánchez, 2013; Mendoza, 2017; Santagati, 2019).

Mientras la situación de los hijos e hijas de familias migrantes en la escuela ha ocupado, como se ha visto, gran parte de las investigaciones llevadas a cabo, continúan siendo insuficientes los trabajos y estudios disponibles que presten atención a otros agentes y espacios de socialización, fundamentales en la configuración de la estructura de acceso a oportunidades, capitales y valores, como la familia o el contexto socioeconómico. Por ejemplo, la relación entre la clase social de la familia y las trayectorias formativo-laborales de sus hijos e hijas (Martín Criado, 2018, 2017, 1996; Martínez García, 2019; Carabaña, 2017; Langa-Rosado, 2019), cuestión clásica en los estudios sociológicos, apenas ha ocupado reflexiones y trabajos cuando de niños, niñas y jóvenes de origen migrante se ha tratado.

Entre las excepciones, que cada vez son más frecuentes y heterogéneas (Álvarez-Sotomayor y Martínez Cousinou, 2016; Miyar-Busto, 2017), debe destacarse, por su influencia directa sobre esta investigación, el trabajo realizado en la Región de Murcia, bajo la coordinación de Andrés Pedreño, que finalizó con la publicación en 2013 del libro *Que no sean como nosotros. Trayectorias formativo-laborales de familias inmigrantes en el campo murciano*. Esta obra tenía por objetivo principal conocer si, al igual que sus

---

<sup>9</sup> A partir de la explotación de los datos ofrecidos por el Informe PISA, estos estudios muestran que, si bien de forma generalizada los hijos e hijas de familias migrantes presentan ciertas desventajas educativas, éstas varían notablemente en función de la Comunidad Autónoma, el tipo de familia (migrante o mixta), el origen (nacidos y nacidas en España o en el país de origen) y los años de residencia en la sociedad española.

padres, los hijos e hijas de familias migrantes se incorporarían al mercado de trabajo ocupando las posiciones más vulnerables y estigmatizadas. Es decir, trataba de dar respuesta a la pregunta: “¿heredarán los hijos de inmigrantes los puestos de trabajo, y con ellos, la condición inmigrante, a pesar de haber vivido en España desde una edad temprana y de haber sido socializados en este país?” (Pedreño, 2013: 16). A través de la reconstrucción de las trayectorias, proyectos y estrategias familiares, y de la relación de éstas con la estructura de oportunidades políticas, económicas y morales existentes en la sociedad de acogida, Pedreño y su equipo cuestionaban las posibilidades reales de estos jóvenes y, con ellos, de sus familias, de soltar el *lastre* que implica ser hijo o hija de migrantes. Este estudio se alejaba de la escuela, a la que definía como incapaz de eliminar, por sí misma, las desigualdades externas, y ponía el foco explicativo en la estructura socioeconómica del contexto y en las características y estrategias familiares.

Nos servimos también del libro *Que no sean como nosotros* para introducir el último de los elementos que ha caracterizado a buena parte los estudios sobre los hijos e hijas de las familias migrantes: la concentración de las investigaciones en los contextos urbanos. En concreto, un buen número de trabajos se han desarrollado en Barcelona, Madrid y algunas de las principales ciudades andaluzas, como Granada o Sevilla. Esto responde, por un lado, a una amplia tradición en los estudios migratorios en las ciudades referidas y, por otro, a una mayor presencia de población extranjera en las mismas, especialmente en un primer estadio de la historia migratoria reciente. Frente a una notable visibilización y estudio de estas áreas, poco sabemos sobre qué ocurre en los contextos semiurbanos y rurales en los que, sin embargo, reside y trabaja una parte significativa de la población migrante. Zonas semiurbanas y rurales en las que, como deja intuir el monográfico coordinado por Pedreño, el contexto económico, social y político tiene una particular incidencia sobre las oportunidades y condiciones de vida de las familias migrantes.

Enmarcada en este campo de estudios, la investigación que aquí se presenta trata de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué factores han favorecido el desarrollo de trayectorias educativas de éxito en hijos e hijas de la migración jornalera de la agroindustria de la Región de Murcia?

En concreto, este estudio se centra en las trayectorias educativas de éxito desarrolladas por jóvenes que provienen de hogares migrantes en los que la mayor parte de los ingresos económicos proceden del trabajo en los campos y/o almacenes agrícolas de la Región de Murcia. De este modo, se pretende abordar, desde un contexto socioeconómico específico

y particular, la influencia que el origen migrante, y la posición social, económica y simbólica que lleva aparejada, tiene sobre las oportunidades y estrategias (familiares e individuales) y cómo éstas repercuten en las trayectorias educativas.

Nos interesa un espacio social concreto, las zonas de agricultura intensiva y globalizada de la Región de Murcia. Las características del mercado productivo y del mercado de trabajo presentes en estas zonas (segmentación étnica, división sexual del trabajo, temporalidad o eventualidad) condicionan la estructura de oportunidad de las personas migrantes, que se han incorporado a estos espacios en las posiciones más vulnerables. En sociedades etno-fragmentadas (Pedreño, 2005), como lo son aquéllas en las que residen y han crecido los y las jóvenes objeto de estudio en esta tesis, el origen étnico identifica, jerarquiza y estratifica. Se prestará por ello especial atención a cómo repercute en las trayectorias educativas la condición inmigrante, entendida ésta, desde el reconocimiento del “papel estructurador socialmente hablando que tiene la etnicidad, en cuanto marcador diferenciador de unas determinadas poblaciones que quedan así inferiorizadas en la distribución de los recursos sociales y ocupacionales, limitando sus posibilidades de elección y acceso a esos recursos” (Pedreño, 2005: 76).

Además, para entender qué factores propician el desarrollo de trayectorias educativas exitosas, resulta preciso incluir también el concepto de proyecto migratorio, en los términos en los que se desprende de la obra de Abdelmalek Sayad, esto es, incorporando “la evaluación que los agentes migrantes hacen de los recursos de que disponen, desde su representación de la posición que ocupan en el espacio social” (Jiménez, 2019: 75). Es decir, comprender el desarrollo de trayectorias educativas de éxito en los hijos e hijas de familias migrantes implica no sólo identificar factores condicionantes de las mismas, sino abordar también la interpretación, apropiación y uso que los sujetos hacen de dichos factores, los procesos discursivos e identitarios que construyen y cómo dichas trayectorias educativas se relacionan con el proyecto migratorio.

Así, en este trabajo se persigue ahondar en cómo se vinculan, y retroalimentan, en las trayectorias educativas de estos jóvenes, la posición socioeconómica familiar, tanto de origen como de destino, la estructura de oportunidad existente en el contexto de acogida, la condición inmigrante y el proyecto migratorio. En esta tarea, el género<sup>10</sup>, en tanto que

---

<sup>10</sup> Siguiendo la aportación de Carrasco *et al.*, (2001: 51) se entiende el género “como la construcción sociocultural de roles, identidades, imaginarios y expectativas, atribuidos a los individuos en función de su sexo, es decir, como producto dinámico de relaciones sociales en contextos concretos y cambiantes”.

variable que atraviesa, condiciona y construye cada una de estas realidades, constituye una dimensión de análisis fundamental y transversal en este estudio.

Trabajos anteriores han puesto de manifiesto las altas cifras de fracaso escolar entre los hijos e hijas de familias migrantes en estos enclaves agroindustriales y la relación de éstas con la vulnerabilidad económica y social, el peso del estigma migratorio y las percepciones y expectativas de estos jóvenes sobre sus opciones de futuro (Pedreño, 2013, 2010; Torres, 2010, 2008). Este trabajo se fija en la otra parte de esa realidad social, en aquéllos y aquéllas que socializados en estos contextos han desarrollado trayectorias educativas que pueden entenderse como exitosas. Se persigue así entender qué factores están propiciando que los hijos e hijas de la migración jornalera de la agroindustria de la Región de Murcia logren escapar del efecto destino, en términos de Bourdieu (2011), que la sociedad y la escuela de acogida parecen tener preparados para ellos. En definitiva, cómo se lleva a cabo una trayectoria educativa de éxito que nacía destinada al fracaso.

En este trabajo se define el concepto de trayectoria educativa a partir de los trabajos de López Suárez y García Castaño cuando afirman que “el paso por la escuela debe ser tratado como lo que es, un proceso sociocultural que sólo en su dimensión compleja y no lineal puede ser entendido” (López Suárez y García Castaño, 2014: 6). Las trayectorias educativas se construyen, y pueden ser reconstruidas, a partir de elecciones individuales desarrolladas en un espacio social determinado, condicionado por una estructura de oportunidades (sociales, educativas, políticas y familiares) concretas (Mendoza, 2017: 47).

Partiendo de esta concepción, entendemos por trayectoria educativa de éxito la desarrollada por aquella persona que ha obtenido un título universitario (grado y/o posgrado) o que se encuentra, actualmente, realizando, los estudios necesarios para la consecución de éste. Establecer que la superación de un determinado nivel educativo, y no otro, conlleva el desarrollo de una trayectoria educativa de éxito responde a una decisión en buena parte discrecional tomada durante el diseño y el planteamiento de la investigación<sup>11</sup>. En este caso, situar el éxito académico en los estudios universitarios ha respondido a los siguientes criterios:

---

<sup>11</sup> Una decisión que, además, refuerza y normaliza una cuestión (el éxito educativo) que no deja de ser una construcción institucional (Martín Criado *et al.*, 2000).

En primer lugar, la denostada e infravalorada imagen que los Ciclos Formativos de Grado Superior continúan teniendo en el imaginario colectivo, hace que la universidad siga siendo considerada socialmente de forma mayoritaria como el espacio educativo al que deben acudir las y los buenos estudiantes (Santana, Feliciano y Jiménez, 2016). Esta caracterización de la Universidad como éxito académico se produce, además, o precisamente por esto, en un sistema en el que “los estudiantes universitarios no son representativos del conjunto de la sociedad: las clases superiores acuden a la universidad mucho más que las inferiores” (Martín Criado, 2018: 8). Los hijos e hijas de las clases altas y medias siguen constituyendo el grupo mayoritario en las universidades españolas, mientras que los jóvenes de origen obrero estudian en mayor medida Ciclos Formativos (Martínez y Merino, 2011: 26). Identificar el éxito académico con el espacio universitario permite indagar en la vinculación entre un contexto de exclusión socio-simbólica y la migración. Por otro lado, esta decisión facilita la labor de revisión y contraste con otros estudios, puesto que una buena parte de la literatura centrada en el éxito académico de los y las hijas de origen migrante, y especialmente aquella más reciente, asumen este punto de partida (Arjona, Checa y Checa, 2014; Ariño y Llopis, 2011; Mendoza, Pàmies y Bertrán, 2015; Mendoza, 2017; Adlbi, 2010). Además, resulta relevante destacar que, a lo largo de las entrevistas llevadas a cabo durante la realización del trabajo de campo, se observa la construcción de la universidad como el espacio de éxito académico en los discursos de los y las jóvenes de origen migrante que forman parte de la muestra de este estudio:

“Mis padres están muy orgullosos de mí, de que llegue, incluso mi familia, los primos de mis padres están súper, están muy contentos de que llegue, y de que haya terminado mi carrera y de que incluso tienen esa esperanza de que soy el ejemplo de sus hijos y siempre me toman como referencia para decir: ‘mira, tienes que estudiar y tienes que llegar como ella, eh, para poder tener un buen trabajo, no hagas como el resto de tus compatriotas que han abandonado y mira ahora que están en el paro, que no están trabajando, mira que están dependiendo de sus padres’” (E17)

Estos criterios no evitan, sin embargo, los riesgos o las limitaciones vinculadas a la identificación del éxito educativo con un nivel académico concreto. Como se ha señalado desde diferentes trabajos previos (Martín Criado *et al.*, 2000; Carrasco *et al.*, 2001; Pedreño, 2013), existen múltiples conceptualizaciones del éxito educativo en función de la posición social de origen. Establecer la Educación Superior como el éxito, en

sociedades profundamente desiguales, puede situarnos ante un enfoque sociocéntrico<sup>12</sup> del mismo. Sin embargo, y en la medida en que este estudio no busca distinguir entre quiénes alcanzan distinto nivel formativo, sino que persigue estudiar los factores que favorecen o propician el desarrollo de trayectorias educativas de éxito entre una población específica (los hijos e hijas de la migración jornalera de la agro-industria de la Región de Murcia), entendemos como acertado el criterio adoptado.

Para tratar de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, esta tesis doctoral se estructura en dos partes. La primera de ellas tiene por objetivo la construcción del objeto de estudio. Con tal fin, en un primer capítulo se abordan las características del proceso de incorporación y asentamiento de la población migrante a la Región de Murcia, prestando especial atención a su vinculación con el desarrollo de una agricultura intensiva y exportadora. Además, y a partir de los datos y estadísticas disponibles, se presentan cuáles son las principales características y perfiles de los hijos e hijas de la migración y que posición ocupan dentro del espacio escolar.

En un segundo capítulo, que constituye el estado de la cuestión de este estudio, se realiza un acercamiento, por un lado, a los conceptos y enfoques teóricos que guían nuestra mirada y, por otro, a los resultados ofrecidos por las investigaciones más recientes realizadas en nuestro campo de estudio. En un primer epígrafe se cuestiona el porqué del interés de la Sociología en los hijos e hijas de la migración como objeto de estudio y su propia construcción como tal. A continuación, se señalan cuáles son las principales aportaciones teóricas que sustentan nuestra decisión de abordar el desempeño académico de los jóvenes de origen migrante a partir de la vinculación entre el proyecto migratorio de los padres y las trayectorias escolares de los hijos e hijas. Por último, se presentan los resultados y las conclusiones de los trabajos que previamente han abordado cuáles son los factores y condicionamientos del éxito académicos entre los hijos e hijas de familias migrantes; para ello, y de acuerdo con los principales enfoques presentes en la bibliografía disponible, se abordan cuatro grandes ámbitos o espacios que participan en la

---

<sup>12</sup> En relación con el enfoque sociocéntrico en el estudio del éxito educativo, señala Enrique Martín Criado: “Se ve en qué medida los miembros de una clase u otra aspiran a estudios universitarios para sus hijos. Pero se ignora el punto de partida. En otras palabras, se ignora que puede haber diferentes definiciones de éxito social en función de la posición social de origen, que lo importante no es únicamente el punto de llegada, sino la distancia recorrida entre el punto de partida y el de llegada. Si se tiene en cuenta la distancia que se pretende recorrer, entonces la caracterización de los miembros de clases bajas como desmotivados al logro se deshace en migajas.” (Martín Criado *et al.*, 2000: 36)

configuración de las trayectorias educativas: la familia, la escuela, el contexto y la sociabilidad juvenil.

En una segunda parte, además de explicar la metodología aplicada para el desarrollo del trabajo, se presentan los resultados de esta investigación. A lo largo de cuatro capítulos se abordan las siguientes grandes dimensiones de análisis: por un lado, la relación entre los proyectos migratorios, las estrategias familiares y la apuesta por la educación superior; por otro, el papel de la escuela y sus relaciones (en su nivel meso, macro y micro) en la configuración de las trayectorias educativas. En tercer lugar, las características de la sociabilidad juvenil de los y las jóvenes de origen migrante en las zonas estudiadas y sus implicaciones en el rendimiento académico. Y, finalmente, se reflexiona en torno a la construcción de la identidad social como hijos e hijas de la migración y el peso que en este proceso desempeña la condición migrante.

En un último capítulo se presentan las principales conclusiones<sup>13</sup> y resultados obtenidos tras la realización de este trabajo. Se cierra esta tesis con las referencias bibliográficas y un anexo con los guiones utilizados durante la realización del trabajo de campo.

Antes de cerrar esta introducción, se considera adecuado realizar una breve referencia al interés de esta tesis doctoral. “En tiempos de guerra contra la inmigración” (Morales y Romero, 2019), como los que actualmente vivimos, entendemos relevante acercarnos a este colectivo de la población cuyas condiciones de vida se encuentran atravesadas por las principales fracturas estructurantes de la desigualdad, como la clase social, la etnia, la condición jurídica o el género. Además, hacerlo desde las trayectorias educativas de éxito (aún escasas), nos ha permitido ampliar el enfoque y los debates en torno a esta población. Estudiar a los hijos e hijas de la migración supone, ante todo, reflexionar sobre cómo se construye, reproduce y justifica la desigualdad. Los hijos e hijas de la migración nos sitúan ante las principales contradicciones y grietas presentes en la sociedad (Sayad, 2014), en la medida en que nos obligan a prestar atención a cómo las desigualdades étnicas estratifican y jerarquizan también a quiénes han crecido y se han socializado en el contexto de acogida e, incluso, son jurídicamente nacionales. Desde esta convicción, este trabajo trata de contribuir al conocimiento sobre los hijos e hijas de la migración en la sociedad de acogida, sobre sus trayectorias, expectativas y condicionamientos.

---

<sup>13</sup> Las conclusiones del estudio se presentan tanto en español como en inglés, cumpliendo así con los requisitos establecidos para poder acceder a la mención internacional de doctorado.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha señalado anteriormente, esta tesis doctoral se emprende con el objetivo de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué factores han favorecido el desarrollo de trayectorias educativas de éxito en hijos e hijas de la migración jornalera de la agroindustria de la Región de Murcia? Nuestra hipótesis de partida es que las trayectorias educativas exitosas no son el resultado de un único factor cuantificable, sino de la configuración e interrelación compleja de múltiples procesos y condicionamientos entre los cuales el origen social, el género, el proyecto migratorio, las oportunidades ofrecidas por el entorno y la condición inmigrante juegan un papel destacado. Desde esta premisa, se han establecido cuatro objetivos de investigación específicos que guiarán, tanto la construcción de nuestro objeto de estudio, como el acercamiento empírico al campo de análisis.

En primer lugar, este estudio persigue analizar la influencia que la familia, con sus relaciones, recursos y estrategias, ejerce en el desarrollo de las trayectorias educativas de éxito. En la medida en que los procesos migratorios suelen implicar una reestructuración y transformación de la posición social ocupada por la familia (reducción de la capacidad para producir y movilizar recursos, principalmente) y de las relaciones que se producen en el interior de ésta (como largos periodos de separación entre los miembros o cambios en los roles de género, por ejemplo), se hace aún más relevante abordar la institución familiar y sus condicionamientos en el estudio de la configuración de trayectorias académicas exitosas en los hijos e hijas de la migración. Se parte de la hipótesis de que en una sociedad etno-fragmentada -como la estudiada-, que concentra a la población migrante en las posiciones más duras y vulnerables de la estructura social, la institución escolar, proveedora de títulos que pueden ser traducidos en puestos de trabajo, es percibida por parte de la población migrante como el único espacio desde el que se puede promover, a través de los hijos e hijas, el ascenso social de la familia. En este sentido, resulta de interés prestar atención a cómo se redefine y reorienta el proyecto migratorio en función de las oportunidades ofrecidas por el contexto. De este modo, para dar respuesta a este objetivo, resulta preciso prestar atención también a la particular estructura de oportunidad presente en los enclaves agroindustriales y a como ésta condiciona y transforma los proyectos migratorios y las estrategias familiares.

Como segundo objetivo de investigación, nos planteamos indagar sobre cuáles son las dinámicas y procesos que tienen lugar dentro del espacio escolar y que favorecen el éxito

académico de los hijos e hijas de la migración jornalera. Para ello, es preciso prestar atención tanto a los recursos, programas, normas y contenidos que estructuran el ámbito educativo, como a las relaciones que se establecen entre los distintos actores que participan en la escuela: alumnado, profesorado y familia, principalmente. Entre los múltiples condicionamientos del éxito o el fracaso académico que se encuentran vinculados con la institución escolar, entendemos importante indagar en la participación del profesorado, como figura clave en el campo escolar, en la construcción de las aspiraciones y expectativas educativas del alumnado de origen migrante.

Como tercer objetivo de esta tesis, nos planteamos conocer cómo se conforman las relaciones de sociabilidad juvenil de los y las jóvenes objeto de estudio y cómo las mismas condicionan el rendimiento educativo. En concreto, se trata de indagar, en primer lugar, en si la condición migrante está presente o no en la construcción de grupos de iguales entre los hijos e hijas de la migración; para, a continuación, abordar si las características propias de esta sociabilidad juvenil condicionan, y cómo lo hacen, el desarrollo de trayectorias educativas de éxito. Nuestra hipótesis inicial es que, si bien los y las jóvenes objeto de estudio han participado toda o gran parte de su infancia y adolescencia de la sociedad de acogida, esto no ha resultado suficiente para transformar el modo en el que las relaciones interétnicas (escasas y desiguales) se producen en el contexto de estudio. Resulta, de este modo, de interés indagar en la relación entre sociabilidad juvenil y rendimiento educativo. Para esta tarea partimos de observar el grupo de iguales como una fuente fundamental de capital social, entendiendo éste en los términos en los que lo hace Bourdieu (2000), es decir, como la capacidad que tiene un sujeto para movilizar recursos a partir de sus redes sociales.

Como último objetivo específico de esta investigación planteamos analizar el papel que la condición migrante juega en la configuración de las aspiraciones y expectativas que los y las jóvenes objeto de estudio depositan en su formación académica. En este sentido, se busca conocer cuáles son los imaginarios y experiencias desde los cuáles los jóvenes construyen sus percepciones acerca de las oportunidades y espacios de participación disponibles para ellos en la sociedad de acogida en tanto que hijos e hijas de la migración jornalera. Es decir, se persigue conocer, por un lado, el modo en que estos jóvenes interpretan el efecto que el origen migrante familiar ejerce sobre la posición social que ocupan -y ocuparán-; y, por otro lado, cómo esta interpretación de la estructura de oportunidad disponible condiciona sus trayectorias académicas.

**PRIMERA PARTE:**  
**CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**



## 2. CONTEXTO: AGRICULTURA E INMIGRACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA

“Es necesaria una verdadera ceguera convencionalmente mantenida para aceptar y reproducir, a causa de las comodidades de todo tipo que procura, la reducción que se produce del fenómeno migratorio cuando lo definimos implícitamente como un simple desplazamiento de fuerza de trabajo; sin más: allá, como una mano de obra excedentaria (relativamente) –y no nos interrogamos por los mecanismos que han producido este ‘excedente’, ni por la génesis del proceso que ha vuelto este ‘excedente’ disponible (para emigrar)-; y, aquí, como empleos disponibles, y no nos interrogamos por los mecanismos que han convertido estos empleos en disponibles para los inmigrados” (Abdelmalek Sayad, 2010: 21)

Reconstruir la historia migratoria reciente de la Región de Murcia implica necesariamente comprender las principales características y lógicas de producción presentes en el sector agroindustrial. En esta Región, y de forma similar a muchas otras que ocupan una posición análoga dentro del sistema global agroalimentario, la agricultura ha sido, y continúa siendo, un sector clave en la posición laboral, económica, social y simbólica de la población migrante en la sociedad de acogida.

El crecimiento y el desarrollo de la agricultura en la Región de Murcia no puede entenderse sin el papel desarrollado por la mano de obra migrante; del mismo modo que los procesos de llegada e incorporación de población proveniente de otros países se encuentran ampliamente atravesados y marcados por las condiciones y rasgos del mercado de trabajo agrícola. Un mercado de trabajo cuyas especificidades han resultado claves en la transformación y el éxito de una nueva forma de producir las frutas y verduras que se consumen en el mundo.

De este modo, aunque el análisis en profundidad de los campos y almacenes de la globalización, de sus características y de sus continuos procesos de cambio, exceden a los objetivos de este trabajo<sup>14</sup>, se realiza a continuación un breve acercamiento a las singularidades de la agro-industria de la Región de Murcia, con el objetivo de entender su configuración como sector en el que “a trabajo potencialmente para inmigrantes, mano

---

<sup>14</sup> Para profundizar en el estudio de la agroindustria y los sistemas agroalimentarios, se recomiendan, entre otros, los siguientes trabajos: Friedland, 1994; McMichael, 1994; Ramírez, 2020, 2019; Avallone, 2017; Avallone y Ramírez, 2017; De Castro, Moraes y Cutillas, 2017; De Castro *et al.*, 2017, Pedreño, 2014, 2001; Pedreño *et al.*, 2015; Moraes *et al.*, 2012; De castro, Gadea y Pedreño, 2014; Pedreño, Gadea y García, 2013; Corrado, 2013; Fama y Corrado, 2021.

de obra inmigrante, y a mano de obra inmigrante, trabajo para inmigrantes” (Sayad, 1989: 89-90).

En un epígrafe posterior se presentarán las características fundamentales, y su transformación en las últimas décadas, de los procesos de llegada e incorporación de población migrante a la Región de Murcia. Sin perder de vista su vinculación con el desarrollo de un particular modelo productivo, económico y laboral, este apartado perseguirá mostrar quiénes componen hoy (país de origen, género, estructura de edad, lugar de residencia, trayectoria migratoria, etc.) la población migrante que reside en la Región.

En último lugar, y prestando una especial atención a su presencia y desempeño en el sistema educativo, se realizará un repaso por los principales indicadores sociodemográficos y académicos presentados por los hijos e hijas de familias migrantes.

Esta vinculación entre el ámbito del trabajo agrícola, la migración y el desarrollo educativo de sus hijos e hijas nos interesa en tanto que el impacto (social, económico, político, ambiental...) de la agroindustria en los territorios en los que se desarrolla, y en el funcionamiento familiar de los y las trabajadoras que forman parte de ella, es de tal magnitud que atraviesa y condiciona los procesos de socialización de los y las jóvenes de origen migrante que crecen en estos espacios.

## **2.1 UN ENCLAVE DE AGRICULTURA INTENSIVA**

“Esta comarca (zona agrícola de la Región de Murcia) se concibe como un laboratorio privilegiado para tratar de desentrañar la transformación de los mercados de trabajo en las regiones del sur de Europa. Es un espacio especialmente atractivo para tratar de comprender la organización del trabajo, las dinámicas sociales y laborales de la clase trabajadora en el marco del capitalismo flexible y la agricultura globalizada” (Antonio J. Ramírez, 2019: 20).

En las últimas décadas, y de manera paralela a los procesos de globalización y liberalización económica iniciados en la década de los 70, la configuración del sistema global agroalimentario (Friedland, 1994; McMichael, 1994) ha experimentado profundas transformaciones que han terminado por desbancar a los modos tradicionales de entender y organizar la tarea agrícola. Unas transformaciones que han afectado a todas las fases de la cadena agroalimentaria, desde la producción, a la distribución y a la comercialización, y que han supuesto el paso de una lógica campesina a una lógica comercial (De Castro,

Gadea y Pedreño, 2014: 93). El modelo tradicional de agricultura familiar se ha visto sustituido por una agroindustria alimentaria que ha producido fuertes impactos, y ha dejado importantes huellas, en los territorios o enclaves en los que se ha desarrollado (Pedreño, 2014).

Ahora bien, no todos los territorios implicados en la cadena productiva participan en ella de igual modo, ni desarrollan el mismo papel. En este sentido, y como han puesto de manifiesto los trabajos de Gereffi, Humphrey y Sturgeon (2005) o Ramírez (2019), entre otros, el sistema agroalimentario se mueve en distintos ámbitos geográficos, económicos y políticos, y asigna a cada uno de ellos tareas bien delimitadas. Así, mientras la comercialización y la distribución del producto en fresco recae de forma mayoritaria en grandes corporaciones transnacionales que encuentran en los países del centro y norte de Europa sus mercados preferentes; la producción se lleva a cabo, principalmente, a través de grandes y medianas empresas, o cooperativas de agricultores, situadas en múltiples territorios de la periferia o la semiperiferia de la economía mundo (Morales *et al.*, 2012; Friedland, Barton y Thomas, 1981; Friedland, 2001, 1994, 1984).

Es decir, productores situados en unos territorios específicos, no interconectados entre ellos y, con frecuencia herederos de una posición subalterna histórica, abastecen de frutas y verduras a un mercado globalizado en el que las grandes corporaciones y multinacionales dan respuesta a las necesidades de los mercados alimentarios, con demandas cambiantes y en continua expansión.

Esta configuración produce una situación de jerarquía, tensión y dependencia entre la comercialización y la distribución globalizadas y la producción circunscrita a unos territorios concretos (Segura y Pedreño, 2006; Morales *et al.*, 2012). De este modo, nos encontramos ante una organización global de la producción agroindustrial, en la que unos territorios funcionan como productores y otros como consumidores, interrelacionados por la figura de la empresa transnacional comercializadora.

En Europa, esta división global del trabajo, imbricada sobre la desigualdad norte-sur (Sassen, 1993), ha supuesto la articulación de particulares modelos productivos agrícolas en algunas regiones del sur de los países del Mediterráneo, fundamentalmente de España, Italia y Grecia. Estas zonas transformaron sus campos y sociedades con el objetivo de alimentar a las crecientes clases medias de los países industrializados del norte (De Castro, Gadea y Pedreño, 2014; Ramírez, 2019).

En el caso de la Región de Murcia, a partir de la década de los 80, y especialmente tras la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea y, por tanto, al creciente mercado comunitario, su sector agrícola comenzó a poner en marcha cambios significativos que acabaron suponiendo su incorporación definitiva a las nuevas lógicas de producción agroindustrial. Unos cambios que no fueron el resultado “únicamente de las iniciativas empresariales sino, sobre todo, de la intervención del entramado de instituciones políticas locales, regionales, estatales y supraestatales” (De Castro, Gadea y Pedreño, 2014: 91). El efecto, buscado y esperado, de una apuesta política y empresarial por el desarrollo de una agricultura intensiva, exportadora e industrial, que hiciera de la Región de Murcia *la huerta de Europa* (Morales *et al.*, 2012; Pedreño, 2005: 98), como triunfalmente se la ha llamado. El resultado ha sido claro: en el año 2018, el sector primario (agricultura, ganadería, silvicultura y pesca) representaba un 5,66%<sup>15</sup> del Valor Añadido Bruto de la Región de Murcia, una cifra que prácticamente doblaba a la existente a nivel nacional (2,89%)<sup>16</sup>.

La agricultura de la Región de Murcia se especializaba en la venta de frutas y verduras en fresco a los mercados exteriores. En apenas 20 años, entre 1999 y 2019, las exportaciones de productos agrícolas se multiplicaron un 230%<sup>17</sup>. Este crecimiento, propio de las áreas agroindustriales insertas en las grandes cadenas globales agroalimentarias, ha sido posible a través de la adecuación de los tiempos y los modos productivos a las lógicas del *just in time* (Marsden, 1997; Friedland, 2001). Esto es, lograr una producción que se adapte rápida y ágilmente a lo demandado por el mercado y que sea capaz de hacerlo en el momento requerido por éste. Las demandas y exigencias de los consumidores, o más bien la configuración y reinterpretación que de éstas hacen las grandes cadenas de comercialización y las normas y certificados de calidad, se sitúan en el centro del diseño, de la producción e, incluso, de la cuantificación económica del valor de lo producido (Van der Ploeg, 2010). Satisfacer estas demandas implica adoptar los medios y procesos necesarios para acometer las diferentes tareas agrícolas de manera precisa y coordinada, garantizando que nada falle en la consecución del producto deseado.

---

<sup>15</sup> Un Informe publicado en el año 2016 por la Cátedra UCAM-Santander Emprendimiento en el Ámbito Agroalimentario (*Aproximación al dimensionamiento del sistema agroalimentario de la Región de Murcia. Caracterización, contribución a la economía y al empleo del ámbito agroalimentario y sus sectores auxiliares*), estimaba que la contribución total del sistema agroalimentario a la economía regional, esto es, incorporando la industria agroalimentaria y las actividades auxiliares, se situaba en el 21,4% del PIB.

<sup>16</sup> Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia. Evolución del Producto Interior Bruto a precios de mercado y sus componentes (precios corrientes).

<sup>17</sup> Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia. Evolución del comercio exterior por productos.

El sometimiento de la planificación y la organización de los procesos agrícolas a estas lógicas de organización y distribución tiene múltiples consecuencias sobre el proceso productivo, entre las que destaca la promoción de una competición constante entre territorios y productores por obtener el producto perfecto durante la mayor franja de tiempo.

En este proceso, la tecnologización e incorporación de la ciencia y la innovación al sector ha ocupado un papel clave. El saber tradicional y campesino ha sido sustituido por el saber experto y los haceres manuales por las máquinas y protocolos. La tecnología se adentra en los campos, los procesos se someten a las lógicas de la racionalización y la innovación se sitúa en el centro (Avallone y Ramírez, 2017: 156). Los almacenes y campos se llenan de máquinas automatizadas, mientras Institutos Tecnológicos y laboratorios buscan la semillas más tempranas o resistentes (Ramírez, 2019: 128).

En línea con lo anterior, y como causa y consecuencia, se viene produciendo una intensa, y cada vez más rápida, sustitución de las variedades y plantaciones autóctonas<sup>18</sup> de la Región de Murcia por otras que, o bien obtienen una mejor aceptación y demanda por parte del consumidor europeo, o bien permiten adelantar o alargar la temporada de producción, aumentando así la competitividad frente a otros territorios<sup>19</sup>.

Por otro lado, y con especial incidencia y desarrollo en la última década, se ha incrementado en la agro-industria de la Región de Murcia el impacto y el sometimiento a nuevas normas y estándares de regulación transnacional (privadas y públicas) vinculadas con la calidad, la responsabilidad socio-ambiental o la seguridad alimentaria. Estas formas de regulación, promovidas por organizaciones internacionales, organismos supranacionales o empresas transnacionales, se suman a las normativas estatales y públicas, dando como resultado un complejo entramado de agentes y modos de regulación. Entre estos protocolos y estándares, Global G.A.P, B.R.C, IFS, ISO 9001 o

---

<sup>18</sup> La reducción de las variedades locales tiene, además, un fuerte impacto en la conservación de la biodiversidad propia de la zona. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura viene advirtiendo de los riesgos que la “erosión genética”, cuya principal causa es la sustitución de variedades locales por variedades modernas, tiene para para la diversidad de las especies vegetales. Para más información puede consultarse el *Segundo Plan de Acción Mundial para los Recursos Fitogenéticos para la Alimentación y la Agricultura* (2012).

<sup>19</sup> Por ejemplo, entre el albaricoque, cuya producción en la Región de Murcia se ha incrementado un 46,3% entre el año 2009 y el 2017, variedades tradicionales como Bulida, Mauricio o Valenciano han sido paulatinamente sustituidas por una larga lista de variedades, siempre en transformación, más tempranas y competitivas en los mercados exteriores, como Mogador, Mikado, Colorado, Wonder Cot, Maya Cot, etc. (Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia. Evolución de la producción agrícola según tipo de cultivo).

ISO 14001 son los más extendidos y relevantes en la agricultura regional. La adaptación a estos sistemas normativos, en ocasiones de obligado cumplimiento para la venta del producto en determinados mercados (como B.R.C o IFS<sup>20</sup>), ha implicado múltiples procesos de transformación y cambio en campos y almacenes, desde un mayor control y sistematización de los procesos hasta la incorporación de agentes externos de asesoramiento y supervisión<sup>21</sup> (Pries, 2008; Robinson y Rainbird, 2013; Moraes y Cutillas, 2014; De Castro *et al.*, 2017; De Castro, Gadea y Sánchez-García, 2021).

Estas dinámicas, sucintamente presentados en este trabajo, junto a otras con un menor impacto, han provocado un aumento significativo de la concentración mínima de recursos (capital, agua, tierra y trabajo) (De Castro, Gadea y Pedreño, 2014: 93) que permiten producir de manera competitiva. Obtener el producto en el momento preciso y durante el periodo previsto; sustituir variedades y plantaciones en función de las demandas del mercado; introducir la tecnología precisa; adaptar los modos y tiempos de trabajo a la consecución del último certificado de calidad exigido por las cadenas; o lograr la comercialización de lo producido en las empresas y cadenas internacionales, entre otros requerimientos de la nueva agro-industria, han incrementado sustancialmente los recursos necesarios para competir, y sobrevivir, en el mercado agrícola. Se incrementan los recursos necesarios para producir, al tiempo que se reducen, tanto la libertad para elegir una vía de comercialización -monopolizadas por las grandes cadenas de distribución-, como la capacidad para negociar el precio final.

Esto ha generado un cambio sustancial en el tejido empresarial de los territorios en los que estos enclaves productivos se han desarrollado. Los pequeños productores, tradicionalmente mayoritarios en estos contextos, han sido paulatinamente desplazados por grandes y medianas empresas o cooperativas de agricultores. De manera paralela, e interrelacionada, se viene produciendo una concentración de la propiedad y un crecimiento importante en el tamaño medio de las explotaciones, reduciéndose notablemente el número de pequeñas y medianas producciones (Segura y Pedreño, 2006; De Castro, Gadea y Pedreño, 2014). A modo de ejemplo, en el año 2016, el 39,8% de la

---

<sup>20</sup> B.R.C, por sus siglas en inglés British Retail Consortium, es exigido por cadenas de supermercados británicas. Por su parte, IFS, International Featured Standards, es solicitado por cadenas de supermercados alemanas, francesas e italianas.

<sup>21</sup> Para un acercamiento más profundo a la temática, pueden consultarse los trabajos realizados en el marco del Proyecto I+D (CSO2017-85507) “Gobernanza de la calidad en las cadenas globales agroalimentarias. Un análisis comparado de los territorios agro-exportadores en España”, con Elena Gadea como Investigadora Principal.

Superficie Agraria Utilizada de la Región pertenecía a explotaciones con una extensión igual o mayor a 100 hectáreas<sup>22</sup>.

El proceso de acaparamiento de tierras, por un lado, el crecimiento del tamaño medio de las explotaciones, por otro, y la proliferación de medianas y grandes empresas productoras (cuyo crecimiento se produce a costa de la reducción de la agricultura familiar autogestionada) han convertido a este sector en especialmente dependiente de mano de obra asalariada (De Castro, Gadea y Pedreño, 2014; Gadea y Torres, 2010; Moraes *et al.*, 2012; Pedreño, Gadea y García, 2013). Los campos y almacenes de la agroindustria requieren cada vez de un mayor volumen de trabajadores y trabajadoras para ser cultivados. La supervivencia económica en el sector pasa por concentrar tierras, capitales, tecnología y trabajadores y trabajadoras.

Frente al modelo laboral tradicional, basado en el trabajo familiar y en contrataciones (muchas de ellas informales) esporádicas y puntuales, en los territorios agro-productivos la figura del asalariado agrícola caracteriza las relaciones laborales. De este modo, la asalarización masiva y temporal constituye uno de los rasgos propios de las zonas agroindustriales, al mismo tiempo que la capacidad para movilizar mano de obra constituye uno de los principales elementos de competitividad. Como sucede en el caso de las zonas industriales, los territorios rurales que se incorporan a las lógicas agroindustriales presentan una alta movilidad tanto de capital como de trabajo. El mes de mayo de 1999 terminaba con 49.643 personas afiliadas en el Sistema especial de trabajadores por cuenta ajena agrarios en la Región de Murcia; en 2019, a fines del mismo mes, 85.431 trabajadores y trabajadoras se encontraban afiliadas a ese régimen de la Seguridad Social, representando ya el 12,8% del total de la población ocupada<sup>23</sup>.

Se incrementa así la demanda de trabajadoras y trabajadores asalariados llamados a ocupar empleos atravesados por la eventualidad<sup>24</sup>, la temporalidad, la flexibilidad, la inestabilidad<sup>25</sup>, la exigencia física, una alta incidencia de la economía informal y los bajos

---

<sup>22</sup> Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia. Encuesta sobre la Estructura de las Explotaciones Agrícolas. Evolución del número de explotaciones, superficie total y superficie agrícola utilizada (SAU) según tamaño de la explotación.

<sup>23</sup> Ministerio de Trabajo y Economía Social. Estadísticas de Alta de Afiliación a la Seguridad Social.

<sup>24</sup> Una flexibilidad que es, como señalan Moraes *et al.* (2012), salarial (contención salarial y salario a destajo), de horario (prolongación e intensificación de la jornada), funcional (realizar múltiples tareas no especializadas) y geográfica (movilidad entre diferentes territorios).

<sup>25</sup> En el año 2016, último dato disponible, apenas unas 19.000 personas tenían un contrato fijo en la agricultura de la Región de Murcia; de ellas, sólo un 18% eran mujeres. Centro Regional de Estadística de

salarios. Aumenta el número de empleos disponibles, pero las características de éstos producen precariedad e incertidumbre entre aquellos y aquellas que los ocupan y en los territorios en los que se producen.

Los bajos salarios existentes en el sector no responden a elementos contextuales o cíclicos, si no que constituyen un elemento central que explica la capacidad competitiva y la rentabilidad del sector agrícola<sup>26</sup>. Ante la subordinación de la producción a las grandes cadenas de distribución y comercialización, con poder para establecer el valor del producto, por un lado, y el volumen de inversión en tecnología, investigación y gestión exigida por esta nueva organización productiva, por otro, los costes laborales (su contracción y reducción) aparecen como el elemento que permite mantener el beneficio del sector. Un mercado de trabajo caracterizado por la eventualidad y una estructura salarial a la baja, en la que además la retribución más extendida es la del pago por horas<sup>27</sup>, forman parte de las estrategias desarrolladas para garantizar el margen de rentabilidad. Frente a una agricultura altamente tecnologizada y dependiente del capital, los y las trabajadoras asalariadas soportan sobre sus condiciones de trabajo y vida los beneficios del sector (De Castro, Gadea y Pedreño, 2014; Moraes, *et al.*, 2012).

La ingente demanda de fuerza de trabajo asalariada presentada por este modelo de organización productiva ha coincidido con un proceso paralelo, aunque intrínsecamente vinculado con las condiciones laborales existentes en la agro-industria, de abandono de las tareas agrícolas por parte de los tradicionales jornaleros nativos que comenzaron a desplazarse hacia otros sectores productivos, como la construcción o el turismo (Torres *et al.*, 2007). Esto ha propiciado que la Región de Murcia, como muchos de los territorios que producen las frutas y verduras para el mercado global, se haya convertido en un enclave demandante de población migrante (Lara, 2011). En un primer momento, fueron mayoritariamente jornaleros y jornaleras provenientes de otras zonas rurales y empobrecidas de España, fundamentalmente de Andalucía, los que a través de

---

la Región de Murcia. Número de trabajadores asalariados según sexo, tamaño de las explotaciones y porcentaje de tiempo trabajado. Encuesta sobre la Estructura de las Explotaciones Agrícolas.

<sup>26</sup> Para el análisis de la centralidad del trabajo asalariado, y sus características, en la rentabilidad del sector agrícola actual y en las condiciones de vida de los trabajadores y las trabajadoras se recomienda la tesis doctoral realizada por Antonio J. Ramírez y que lleva por título *Hacia una nueva cuestión meridional. Crisis de reconocimiento y heridas morales en las clases populares de la Vega Alta del Río Segura* (2019).

<sup>27</sup> El pago por horas implica que el salario del trabajador o trabajadora se encuentra vinculado al número de horas consumadas de trabajo. De modo que, cuando las condiciones de la producción impiden la realización del trabajo (una helada que acaba con la producción, una tormenta que impide trabajar, etc.), el empleado pierde su vinculación salarial.

migraciones pendulares (Torres *et al.*, 2007; Moraes *et al.*, 2012) dieron respuesta a las necesidades de mano de obra presentes en el sector. Sin embargo, a partir de la década de los noventa, los trabajadores y trabajadoras provenientes de las migraciones internacionales con proyectos y estrategias diversas, empezaron a resultar claves en este peculiar mercado de trabajo.

Mano de obra jornalera migrante, venida de los países de la periferia de la economía-mundo, trabaja en las condiciones más duras y vulnerables en unos territorios condenados a alimentar a otros que no ponen ni la tierra ni el trabajo.

## 2.2 TRES DÉCADAS DE INMIGRACIÓN

“La integración de los inmigrantes nos remite así a la cuestión más general de cómo se construye la cohesión, la inclusión social y la ciudadanía en la Región de Murcia” (Andrés Pedreño y Francisco Torres, 2008: 165)

En un texto publicado en el año 2008, Andrés Pedreño y Francisco Torres señalaban que “si en toda España el cambio de país de emigración a país de inmigración ha sido acelerado, este proceso ha adquirido en la Región de Murcia unos perfiles más pronunciados” (Pedreño y Torres, 2008: 149). En 1998, la población extranjera que residía en la Región de Murcia apenas suponía el 1,6% del total; en el año 2010, este porcentaje se había incrementado hasta el 16,5. A partir de ese momento, los efectos de la crisis económica, fundamentalmente la destrucción de empleo y el aumento de la tasa de paro, provocaron la disminución de la población que iniciaba proyectos migratorios en la Región y un cierto retorno a los países de origen<sup>28</sup>. Se produce así una paulatina reducción de la población de origen extranjero en la Región de Murcia hasta 2017 (13,5%); incrementándose, aunque de manera mucho más leve, a partir de ese año. Así, en el año 2020, un 14,7% de la población residente en la Región de Murcia procedía de terceros países<sup>29</sup>.

Los factores que se encuentran tras la configuración de la Región de Murcia como territorio de residencia de población extranjera son múltiples, complejos e

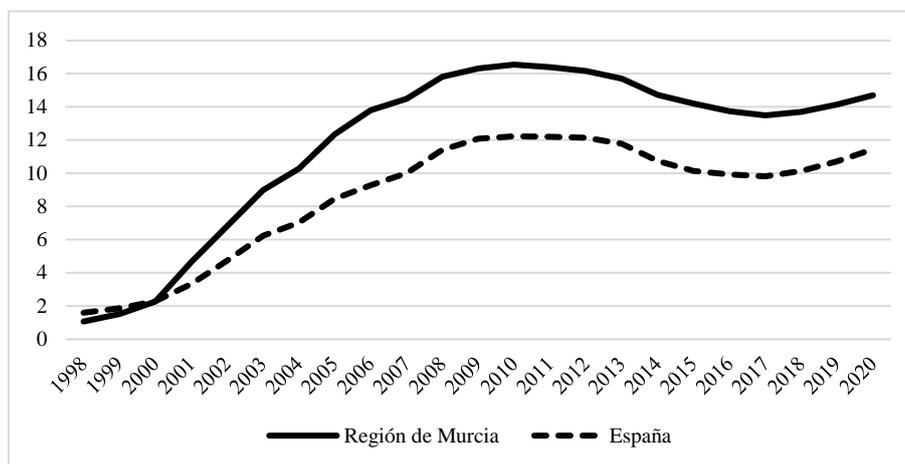
---

<sup>28</sup> Durante estos años, además, se produce un incremento significativo en el número de personas de origen migrante que acceden a la nacionalidad española por residencia (Datos de nacionalidad por residencia. Ministerio de Justicia) y que, consecuentemente, desaparecen de las estadísticas sobre población extranjera.

<sup>29</sup> Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas del Padrón Continuo.

interdependientes: desde la ubicación geográfica, las relaciones sociohistóricas entre regiones, los vínculos comunitarios transnacionales, los proyectos y deseos de las personas migrantes o el contexto internacional. Condiciones exógenas y endógenas confluyen y se retroalimentan.

**Gráfico 1.** Población extranjera en la Región de Murcia y en España (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

Ahora bien, tratar de entender el desarrollo de la Murcia inmigrante remite, necesariamente, y como ya se ha señalado, a la configuración del trabajo agrícola como trabajo para inmigrantes y a su concentración en los puestos de trabajo más duros, vulnerables y socialmente devaluados del sector. El mercado de trabajo agrícola en la Región de Murcia se ha constituido como un *espacio étnicamente estratificado* (Wallerstein, 2000) en el que la población migrante se encuentra sobrerrepresentada. En mayo<sup>30</sup> de 2019, de las 90.353 personas que se encontraban afiliadas (de media) en el Sistema Especial Agrario en la Región de Murcia, 54.785, es decir, más de un 60% del total, tenían nacionalidad extranjera<sup>31</sup>. Además, a la finalización de ese mismo mes, un 53,8% de las y los trabajadores extranjeros que se encontraban afiliados a la Seguridad Social lo hacían en el Régimen Especial Agrario.

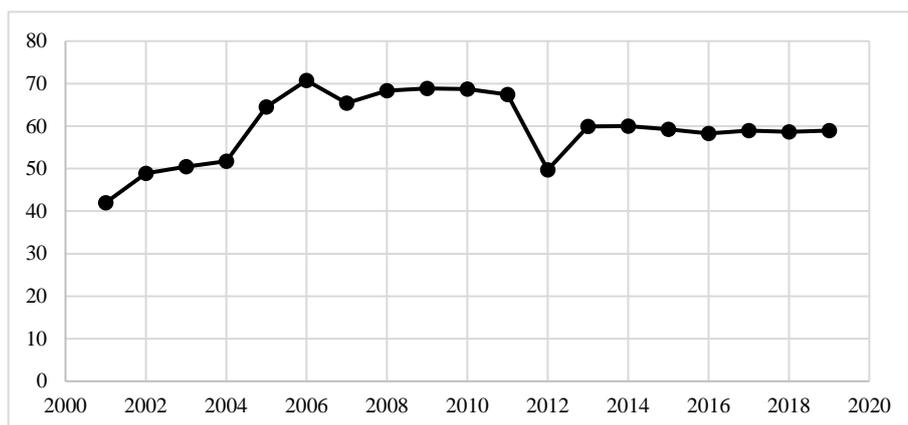
Hablamos de espacio étnicamente estratificado por varios motivos. En primer lugar, porque la población migrante se encuentra, no sólo sobrerrepresentada en la actividad agrícola, sino, además, concentrada dentro de ésta en ciertas tareas que han sido socialmente construidas como propias de las personas migrantes. Así, las labores que requieren un mayor esfuerzo físico y reportan un menor salario y prestigio social son

<sup>30</sup> Se ofrecen los datos correspondientes al mes de mayo ya que coincide con un periodo de intensa actividad agrícola en la Región de Murcia.

<sup>31</sup> Ministerio de Trabajo y Economía Social. Estadísticas de Alta de Afiliación a la Seguridad Social.

reservadas a los trabajadores y las trabajadoras extranjeras, mientras que en las tareas más técnicas y reconocidas encontramos una mayor presencia de mano de obra de origen nativo. Como señalaban De Castro, Gadea y Pedreño, en un estudio publicado en el año 2014, “el 90% de los activos trabajadores cualificados son españoles, mientras que apenas el 10% son extranjeros” (De Castro, Gadea y Pedreño, 2014: 110).

**Gráfico 2.** Trabajadores extranjeros afiliados a la Seguridad Social en el Régimen Especial Agrario a 31 de diciembre (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Trabajo y Economía Social

Por otro lado, se trata de un mercado étnicamente estratificado por la influencia que el origen nacional ha demostrado en la distribución jerárquica de posiciones dentro del sector. Así, tanto la atribución de las distintas labores que conforman la actividad agraria (con reconocimiento y condiciones diversas), como las posibilidades de dejar atrás el campo e incorporarse a otros espacios productivos, se encuentran condicionadas por el país de procedencia de la persona migrante. Las poblaciones con distinto origen nacional no ocupan posiciones análogas dentro de los enclaves de agricultura intensiva (Gadea y Torres, 2010), quedando reservada para la población del norte de África el lugar más inhóspito del conjunto del espacio agrícola.

Además, se ha expandido una construcción discursiva y simbólica, pero también política y jurídica, del migrante como aquél que ocupa temporalmente el puesto de trabajo que la mano de obra autóctona no puede o no desea desarrollar -como sucede en el caso de la agricultura-. La construcción del trabajo migrante, y de su propia presencia en la sociedad de destino, desde la constante provisionalidad (Sayad, 1989) incide sustancialmente en la concentración de la población extranjera en este sector y en su ausencia de otros más ambicionados y valorados entre la población nativa.

Esta etno-fragmentación jerarquizada del campo agrícola, que acaba siendo un importante mecanismo para el control salarial y de los trabajadores, se legitima a través de discursos e imágenes estereotipadas (como aquellas que otorgan una mayor fuerza física a determinados colectivos nacionales o un mayor compromiso con el trabajo a otros), pero también a causa de actuaciones políticas y de la propia configuración jurídica del trabajo migrante. En la legislación española, como sucede en la mayor parte de los países europeos, la situación jurídica de la persona extranjera queda vinculada a su posición en el mercado de trabajo<sup>32</sup>. Mantener un estatus *regular* en términos legales exige tener un empleo. Además, en aquellos casos en los que la migración se ha producido en situación irregular, la principal vía de acceso a un proceso de regularización pasa por una primera incorporación informal al mercado de trabajo<sup>33</sup>. El migrante, entendido así únicamente como mano de obra<sup>34</sup> al servicio de los intereses de la sociedad de origen, es ubicado en una posición de profunda vulnerabilidad. La dependencia del empleo va más allá de la subsistencia económica, marcando el acceso a derechos de ciudadanía básicos y limitando su capacidad de negociación (Torres y Gadea, 2010). El sometimiento de la situación jurídica, y con ella del acceso a derechos fundamentales, al mercado de trabajo, construye la mano de obra migrante, especialmente en los primeros años tras la incorporación a la sociedad de destino, desde la dependencia, la disponibilidad y la precariedad (Torres, 2002; Pedreño, 2005).

En las últimas tres décadas, en la Región de Murcia, las características del trabajo agrícola y las condiciones de vida de la población de origen migrante han constituido dos fenómenos entrelazados que no pueden ser estudiados de manera aislada. A fines de la década de los 80 y principios de los 90, comienza a llegar a los campos de la Región de Murcia población migrante que, mayoritariamente, provenía de Marruecos. Aunque

---

<sup>32</sup> Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

<sup>33</sup> El arraigo social constituye la principal vía por la que una persona extranjera en situación irregular accede a la residencia en el territorio español. En este proceso, el solicitante debe demostrar, entre otras cosas (como 3 años de residencia continuada en el país), que dispone de los medios económicos necesarios para subsistir. En estos casos, el contrato de trabajo, o más bien el compromiso de una empresa a llevarlo a cabo, constituye el recurso más empleado. De este modo, se normaliza y reclama una relación laboral previa al estatus regular.

<sup>34</sup> “Vas a correos a enviar tu dinero y tienes que demostrar que lo has ganado, lo que quiere decir que no lo has robado; en la Seguridad Social tienes que demostrar que trabajas. Creo que hasta para morirte en Francia tienes que demostrar que has trabajado, que te has muerto trabajando. (...) Cuando no te mueres por accidente, es necesario que encuentren entre tus cosas tus nóminas, si no tú no tienes derecho a morirte. Entonces, ¿qué eres aquí? No eres más que una nómina al mes. Sin nómina no te aceptan; no confían en ti; las nóminas son para eso: tienes que demostrar que trabajas, que has trabajado para ellos, sin lo cual te conviertes en sospechoso de vivir a sus expensas (...)” (Fragmento de entrevista a trabajador inmigrante de origen argelino en Francia, Sayad, 2010:78).

durante esos años la migración por campañas de jornaleros y jornaleras provenientes de otras zonas de España continuaba teniendo cierta relevancia, ésta comenzaba a ser insuficiente para dar respuesta a las necesidades de una agricultura cada vez más demandante de mano de obra y en la que, además, una parte creciente de los tradicionales trabajadores nativos se estaba trasladando hacia otros sectores, como la construcción o el sector servicios. En esta primera etapa, se trató fundamentalmente de una migración formada por hombres jóvenes y solos en la que el nomadismo por campañas o la migración temporal continuaban estando muy presentes. Los trabajadores migrantes se movían entre diferentes territorios de la Región y de España en función de la estacionalidad de las tareas agrícolas; o mantenían su residencia en Marruecos y se desplazaban al país de destino para participar en campañas específicas. La importancia de las redes sociales y familiares en los procesos de puesta en marcha de proyectos migratorios y de la incorporación a la sociedad de acogida (Gualda, 2005) explica que una buena parte de estos primeros jornaleros extranjeros provinieran de las ciudades de Uchda (Uxda, Oujda) y Ain Bni Mathar (Madrid, 1999; Torres *et al.*, 2007).

Situadas en el noreste de Marruecos y con predominio de la actividad campesina, ambas ciudades sufrieron el impacto de sequías cada vez más frecuentes y de la paulatina globalización y reestructuración de la actividad agrícola. Además, en el caso de Uchda, el cierre de la mayor parte de las minas de carbón, plomo y zinc existentes incrementaron la tasa de desempleo y redujeron las oportunidades laborales en la zona. Por tanto, se trata de una migración desde lo rural a lo rural, que termina con el tradicional movimiento de la población desde lo rural a lo urbano. La agricultura es ya una industria que, como las grandes fábricas, requiere que los obreros se instalen a su alrededor (Pedreño y Riquelme, 2007). Durante estos años, un porcentaje significativo de las personas migrantes que llegaron a las zonas agro-industriales de la Región de Murcia lo hicieron en una situación jurídica irregular que los arrastraba hacia una posición de enorme vulnerabilidad en el ámbito laboral y de opacidad en el social<sup>35</sup>.

A partir del año 2000, la realidad migratoria de la Región de Murcia se fue transformando de la mano de tres fenómenos concatenados y paralelos: el desarrollo de proyectos

---

<sup>35</sup> Al quedar, por un lado, excluidos del acceso a espacios, derechos y servicios comunitarios y, por otro, al tratar de permanecer lo más invisibles posibles ante autoridades y sanciones.

migratorios permanentes, la llegada de población proveniente de otras zonas geográficas y la feminización de las migraciones.

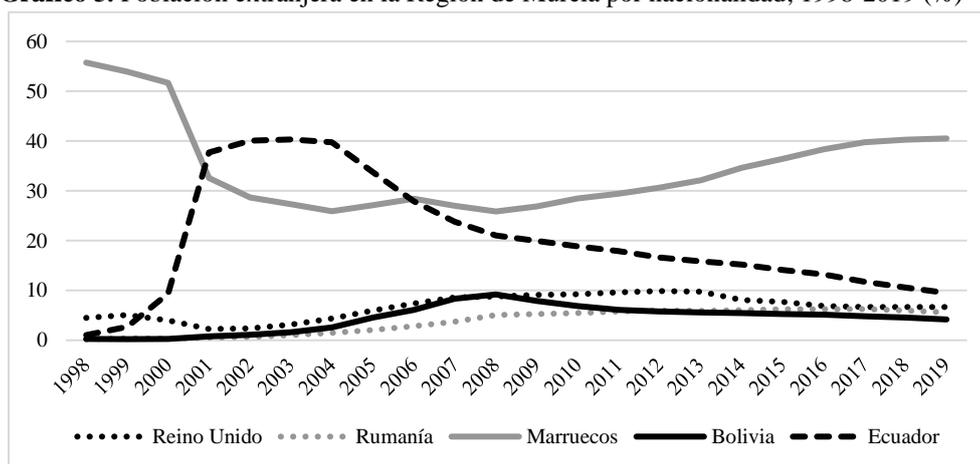
De este modo, por un lado, se inició un proceso de mayor sedentarización de la población migrante. La intensificación de la demanda de mano obra por parte de la agricultura; el incremento de la duración de las campañas y, por tanto, la reducción de los periodos inactivos -ya muy esporádicos y breves en la agricultura murciana-; la incorporación de la población de origen migrante a otros sectores productivos; y el inicio de procesos de regulación y reagrupación familiar se tradujeron en que un mayor porcentaje de la población migrante comenzó establecerse de forma permanente en los barrios y vecindarios de la Región, fundamentalmente en los principales municipios agrícolas y en la ciudad de Murcia (Pedreño *et al.*, 2015; Gadea, Ramírez y Sánchez, 2014). Aunque esta tendencia a la estabilización se ha mantenido hasta la actualidad, los patrones de movilidad y asentamiento siguen siendo heterogéneos y diversos, manteniéndose desplazamientos estacionales y temporales o nomadismo por campañas.

Por otro lado, se produjo una *latinoamericanización* (Pérez, 2004: 260; Pedreño y Torres, 2008: 150) de los flujos migratorios, con la llegada de población desde diferentes países de América Central y América del Sur, principalmente desde Ecuador, Colombia y, ya en la segunda mitad de la década, desde Bolivia. Las crisis económico-financieras que afectaron a buena parte de los países de América Central y del Sur a partir de la década de los noventa, junto a los problemas de violencia e inseguridad que se sufrían en algunas zonas del continente, incrementaron los flujos migratorios desde estas naciones a diferentes lugares del mundo. Entre ellos, España, con la que se comparte idioma e historia migratoria, ocupó un lugar destacado. De hecho, entre el año 2001 y el año 2006, los y las migrantes de origen ecuatoriano constituyeron el principal colectivo migrante presente en la Región. Una migración que se caracterizó por la diversidad de orígenes geográficos (rural -Machala o Cañar- y urbano -Quito o Guayaquil-; sierra y costa) y sociales (jornaleros del campo, clases medias formadas, pequeña burguesía...).

La llegada de Rafael Correa a la presidencia de la República de Ecuador en 2007 (2007-2017) supuso un impulso a las políticas que perseguían facilitar el retorno voluntario, fundamentalmente a través del *Plan Bienvenid@ a casa*, así como a las intervenciones en materia social y económica destinadas a reducir la pobreza y la desigualdad. Durante su mandato, que coincide con una corriente de crecimiento económico y de gobiernos de centro izquierda en América Latina -Venezuela, Bolivia, Argentina o Uruguay- la tasa de

incidencia de la pobreza se redujo desde el 36,7 al 21,5% de la población<sup>36</sup>. Mientras tanto, en España la crisis económico-financiera de 2008 se tradujo en un incremento rápido del desempleo y la pobreza que afectó principalmente a las posiciones más débiles, como la de los trabajadores y las trabajadoras de origen migrante<sup>37</sup>. Cambió así la estructura de oportunidades (al menos su percepción) en ambos territorios y una parte de la migración ecuatoriana, especialmente aquella más reciente o afectada por la crisis económica, retornó al país andino. Por otro lado, el asentamiento y la consolidación de las trayectorias migratorias incrementó las solicitudes y el número de personas que accedieron a la nacionalidad española<sup>38</sup> y que, consecuentemente, dejaron de formar parte de las estadísticas de población extranjera<sup>39</sup>. Estos dos fenómenos, que se producen de forma paralela y sobre los que se carece de estadísticas concretas que puedan resultar comparables, explican la importante reducción del peso de la población migrante de origen ecuatoriano en la Región de Murcia, como se observa en el siguiente gráfico.

**Gráfico 3.** Población extranjera en la Región de Murcia por nacionalidad, 1998-2019 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

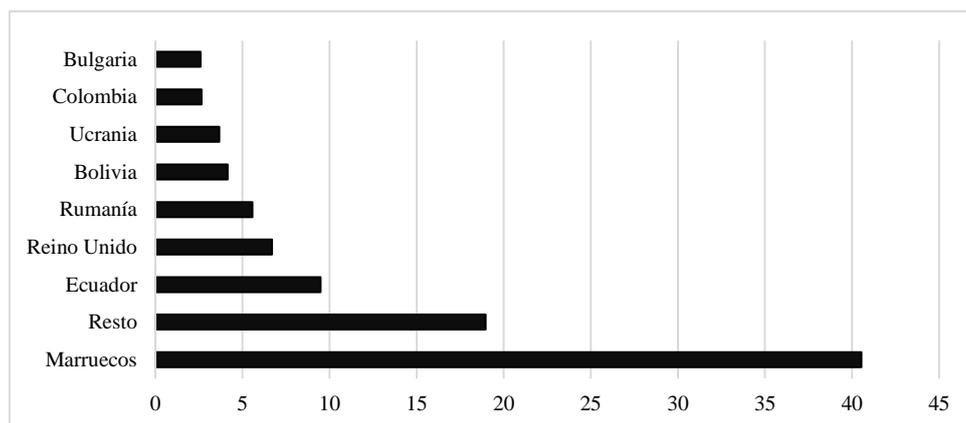
<sup>36</sup> Estadísticas del Banco Mundial. Tasa de incidencia de la pobreza.

<sup>37</sup> En este contexto, el gobierno español puso en marcha un programa de retorno voluntario al que hasta 2019 se habían acogido sólo 1.092 personas desde la Región de Murcia. Portal de Inmigración. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

<sup>38</sup> El ordenamiento jurídico español contempla que aquellas personas que deseen acceder a la nacionalidad española por residencia deberán demostrar su residencia en situación regular en España durante diez años, de forma continuada e inmediatamente anterior a la solicitud. Sin embargo, para la población nacional de algunos países (países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial y personas de origen sefardí) este periodo es de 2 años. Además, en estos casos, se permite ostentar una doble nacionalidad. Por esta razón, entre los dos colectivos migrantes mayoritarios en la Región de Murcia, el marroquí y el ecuatoriano, ha sido dentro de este último en el que un mayor número de personas han accedido a la nacionalidad española.

<sup>39</sup> En el año en el que más solicitudes de nacionalidad española fueron resueltas positivamente (2013), un 51,7% del total de las aprobadas en la Región de Murcia correspondían a población de origen ecuatoriano (3.559 de un total de 6.886).

**Gráfico 4.** Población extranjera en la Región de Murcia por nacionalidad, 2019 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

Al igual que la población proveniente de Marruecos, la migración de origen ecuatoriano encontró en las tareas agrícolas una vía difícilmente evitable de incorporación al ámbito laboral en la Región de Murcia. Sin embargo, en el caso de las y los migrantes ecuatorianos, tanto la presencia en otros sectores productivos desde el momento mismo de la llegada a la sociedad de destino, como, y, principalmente, la oportunidad para pasar de la agroindustria a otras actividades económicas (incluso la movilidad dentro de la agricultura a tareas de mayor cualificación) tras una cierta estabilización de los proyectos migratorios ha sido más relevante que para los trabajadores y las trabajadoras marroquíes (Pedreño, 2013). En mayo de 2019, para el conjunto del territorio español<sup>40</sup>, del total de personas de origen ecuatoriano que se encontraban afiliadas a la Seguridad Social un 16,5% lo estaba en el Sistema Especial Agrario, elevándose hasta el 35,5% entre la migración marroquí. La mayor diversidad en las trayectorias laborales de la población ecuatoriana, frente a otros colectivos, se explica, en parte, por la movilización de un mayor capital cultural portado desde origen o por las ventajas que ofrece conocer la lengua mayoritaria. Pero, sobre todo, esta estructura de oportunidades más favorable responde a unas percepciones y representaciones entre la población autóctona más positivas hacia la población ecuatoriana que las que se han reservado para la población marroquí. Como recuerda Andrés Pedreño (2021a: 56) en un texto reciente, “en esta jerarquización imaginaria el lugar más bajo lo ocupan indudablemente los musulmanes”.

Para la población proveniente del país norteafricano el campo se convierte en el lugar, laboral y simbólico, en el que parecen estar destinados a permanecer. Si el trabajo agrícola

<sup>40</sup> Ministerio de Trabajo y Economía Social. Estadísticas de Alta de Afiliación a la Seguridad Social (Datos no disponibles por Comunidades Autónomas).

en la Región de Murcia es un trabajo para inmigrantes, lo es especialmente para estos jornaleros. Los discursos e imágenes estereotipadas que se utilizan para justificar esta sobrerrepresentación (*encierro*) de la población marroquí en la agroindustria suelen incidir en su menor nivel formativo (en término medio), en su mayor conocimiento y experiencia previa en el sector, en su preferencia por estas tareas (dada la incidencia del origen rural en este colectivo) o incluso en la socialización previa en una cultura política y laboral atravesada por el esfuerzo y la dureza. Sin embargo, estas construcciones discursivas funcionan sobre una *jerarquía valorativa* (Pedreño, Gadea y García, 2013: 179) que construye a la población marroquí como el grupo más distinto y alejado (*el otro*) y que se traduce en una posición concreta en un mercado de trabajo, como el de la agricultura, etno-fragmentado por nacionalidad (García Borrego, 2004).

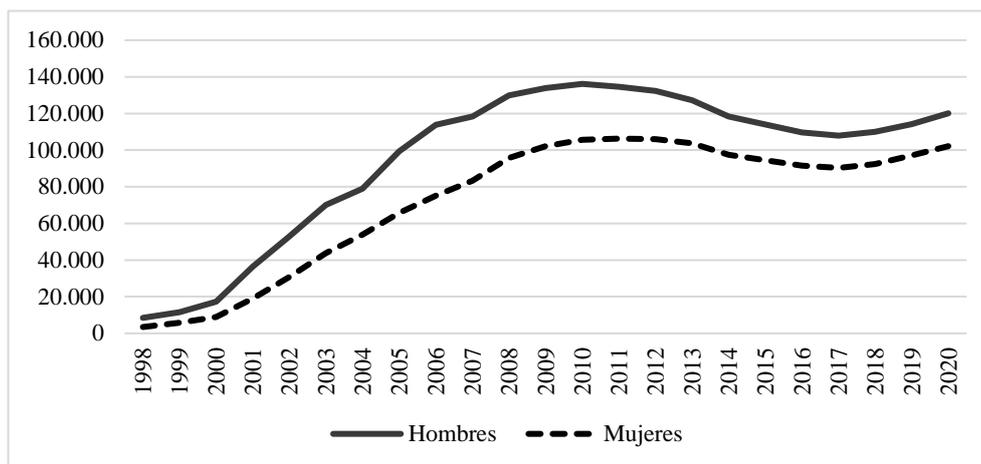
Por otro lado, este periodo se caracteriza también por un incipiente proceso de feminización de la migración en Murcia. El afianzamiento de los proyectos migratorios masculinos, tras lograr una cierta estabilidad laboral, habitacional, económica y social, permitió a muchos de ellos afrontar procesos de reagrupación familiar, incorporando a mujeres, niños y niñas a la sociedad de destino. Además, con la *latinoamericanización* de la migración, se multiplicó el número de mujeres que emprendió proyectos migratorios autónomos, muchos de los cuales terminaron en posteriores procesos de reagrupación. De este modo, aunque en términos absolutos la población de origen extranjero que reside en la Región de Murcia sigue estando conformada por un número superior de varones<sup>41</sup>, en los últimos años se ha incrementado notablemente el número de mujeres que han iniciado un proyecto migratorio en la sociedad murciana.

Las mujeres migrantes se han incorporado al mercado laboral de la Región de Murcia en menor medida que los hombres. Así, aunque en el año 2020 representaban un 46% del total de la población de origen extranjero residente en la Región, el porcentaje de mujeres afiliadas a la Seguridad Social se situaba en torno al 30% del total de los trabajadores y las trabajadoras extranjeras.

---

<sup>41</sup> En el año 2020, de acuerdo los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística, en la Región de Murcia residían 120.054 hombres y 102.163 mujeres de nacionalidad extranjera.

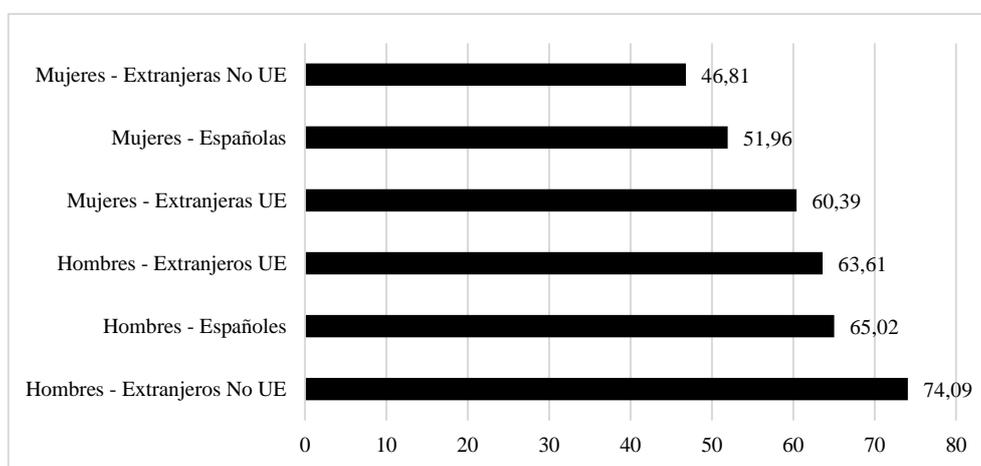
**Gráfico 5.** Evolución de la población extranjera en la Región de Murcia por sexo (nº)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

Mientras que la tasa de actividad de los varones migrantes que provienen de países no comunitarios es casi 10 puntos superior a la mostrada por los trabajadores autóctonos, las mujeres extranjeras de estos mismos países presentan una tasa de actividad 5 puntos inferior a la de las trabajadoras españolas. La baja tasa de actividad presentada por las mujeres extranjeras de países externos a la Unión Europea quedaría en parte explicada por el hecho de que un número significativo de la población migrante que reside en la Región de Murcia proviene de sociedades fuertemente patriarcales, como la marroquí, en las que la participación de la mujer en el espacio del trabajo habitúa a ser muy residual, especialmente tras el matrimonio y el nacimiento de los hijos. También, por un mercado laboral que ofrece reducidas -y segmentadas- oportunidades laborales a las mujeres extranjeras, lo cual puede funcionar como factor que desincentiva la participación en el mundo del trabajo.

**Gráfico 6.** Tasa de Actividad por nacionalidad, Región de Murcia, 2020 (T4)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Encuesta de Población Activa- Instituto Nacional de Estadística

Aunque con una menor presencia en el ámbito del trabajo que sus compañeros varones, las trayectorias laborales de las mujeres se encuentran también atravesadas por el trabajo agrícola. En concreto, las mujeres migrantes constituyen una buena parte de la mano de obra presente en los almacenes de frutas y verduras de la Región de Murcia<sup>42</sup>, ocupando una posición de doble vulnerabilidad laboral, en tanto que mujeres y que migrantes. Una de cada tres mujeres migrantes que trabaja en la Región de Murcia se encuentra afiliada al Sistema Especial Agrario<sup>43</sup>, mientras que esta relación se reduce hasta una de cada diez para las mujeres nativas. El 41,7% de la mano de obra femenina en la agricultura es mano de obra migrante; y, aproximadamente, una de cada cinco personas de nacionalidad extranjera que trabajan en los campos de la Región de Murcia es una mujer<sup>44</sup>.

El mercado de trabajo agroindustrial se encuentra fuertemente segmentado por razones de género. A partir de la década de los noventa, y de manera paralela al proceso de etnificación, se acentúa la feminización del trabajo de manipulado de frutas y verduras. Las mujeres, migrantes y nativas, han sido progresivamente expulsadas de las tareas realizadas en el campo (recolección y plantación, fundamentalmente) y confinadas a las labores llevadas a cabo en el interior de los almacenes (manipulación y confección) (Ramírez, 2019; Gadea *et al.*, 2016)<sup>45</sup>. A través de estereotipos machistas, como la idea de una mayor delicadeza femenina para manipular el producto o de la carencia en las mujeres de la fuerza y la habilidad que requieren las tareas de campo, se ha justificado la concentración de la mano de obra femenina en el trabajo realizado entre cintas transportadoras y máquinas de envasado. Además, y aunque no es un fenómeno que se circunscriba a la agricultura, el salario de las mujeres en los almacenes es frecuentemente entendido como un *complemento* o una *ayuda* a la economía familiar: son los hombres los responsables de sostener materialmente a la familia; mientras que las mujeres, comprometidas con el ámbito privado del hogar y de los cuidados, participan en el espacio

---

<sup>42</sup> Resulta complejo cuantificar el número de mujeres migrantes que trabajan en los almacenes de la Región. Desde el punto de vista de la Seguridad Social, algunas se encuentran afiliadas en el Régimen General y otras, dentro de éste, en el Especial Agrario. Por su parte, la Encuesta de Población Activa tampoco permite aislar a este colectivo.

<sup>43</sup> Junto a la agricultura y a la hostelería, el ámbito de los cuidados (atención a personas mayores y dependientes, supervisión de niños y niñas, limpieza, etc.) ha constituido el gran nicho de incorporación laboral de la mujer migrante. Desarrolladas con frecuencia en el ámbito privado del hogar, las actividades vinculadas con los cuidados suelen permanecer en la economía informal, con las implicaciones que esto tiene en las oportunidades vitales y en la calidad de vida de las mujeres que las desempeñan (Oso y Martínez, 2008).

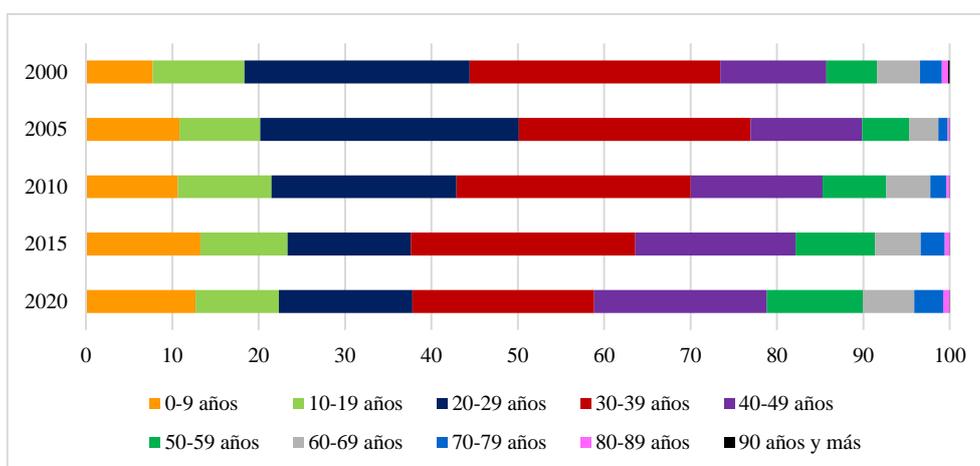
<sup>44</sup> Ministerio de Trabajo y Economía Social. Estadísticas de Alta de Afiliación a la Seguridad Social.

<sup>45</sup> Para un análisis más profundo se recomienda el trabajo de Elena Gadea *et al.* (2016). Almaceneras. Género y trabajo en los almacenes de manipulado de fruta de la Región de Murcia, publicado en la Revista Andaluza de Antropología.

del trabajo de manera puntual o periódica. Así, la temporalidad, la inestabilidad y la profunda precariedad que afectan a las trabajadoras de los almacenes de fruta son rara vez situadas en el centro de los conflictos laborales. Las mujeres migrantes se enfrentan así una “triple condición subalterna” (Carrasco *et al.*, 2001: 54) en tanto que mujeres, inmigrantes y económicamente débiles.

Los procesos de reagrupación familiar y la estabilización de los proyectos migratorios han transformado también la estructura de edad de la población migrante que reside en la Región de Murcia. El paso de una migración laboral a una migración familiar arraigada en el territorio se observa, entre otras cosas, en las variaciones del peso que los distintos grupos de edad tienen sobre el conjunto del colectivo. Si en el año 2000, la población de origen migrante entre 20-39 años representaba el 55,1% del total, en el 2020 este porcentaje se había reducido hasta el 36,1. Por su parte, los menores de 10 años han pasado de representar el 7,8% del total de grupo migrante en el 2000, al 12,7% en el 2020<sup>46</sup>.

**Gráfico 7.** Evolución de la estructura de edad de la población extranjera en la Región de Murcia, 2000-2020 (%)



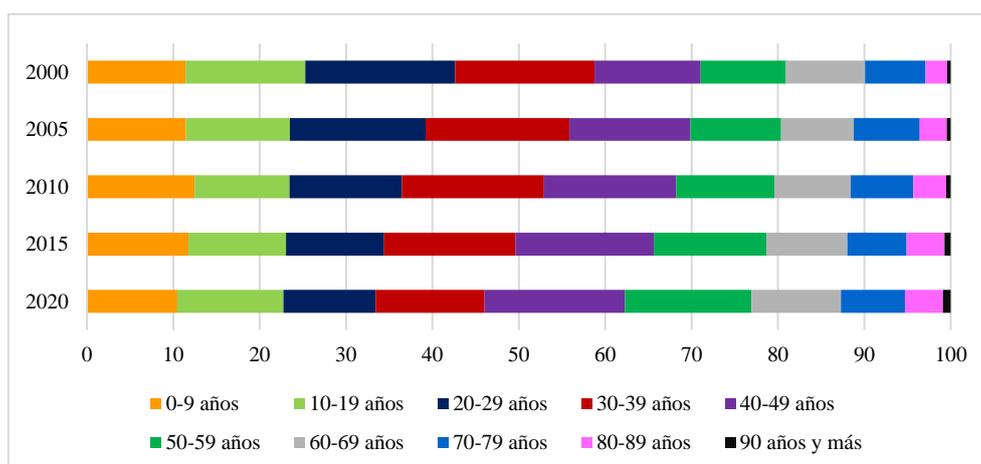
Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

En relación con la población autóctona, el colectivo extranjero presenta una estructura de población significativamente más joven. En el año 2020, un 23% de la población española, frente a un 10,3% de la extranjera, tenía más de 60 años. De hecho, mientras la edad media de la población autóctona de la Región de Murcia en 2020 se sitúa en los 41,6 años, la de la población extranjera se reduce hasta los 35,3 años<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas del Padrón Continuo.

<sup>47</sup> Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas del Padrón Continuo.

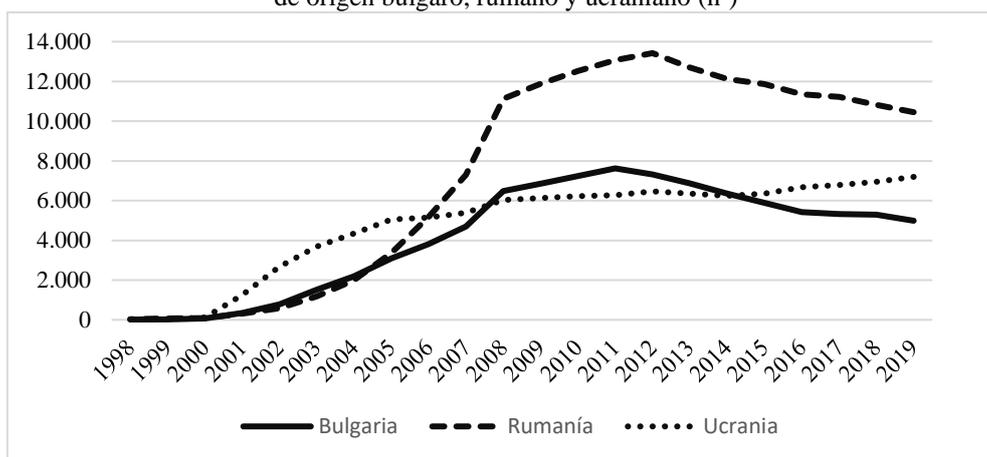
**Gráfico 8.** Evolución de la estructura de edad de la población autóctona en la Región de Murcia, 2000-2020 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

Ya en fechas más recientes (segunda mitad de los 2000), con la llegada de personas provenientes, mayoritariamente, de Bulgaria, Rumanía y Ucrania, las llamadas *migraciones del Este* adquirieron relevancia en la Región de Murcia y también en su sector agrícola. La caída de la URSS (1991), y la sucesión de declaraciones de independencia desarrolladas por sus antiguas repúblicas, implicó la puesta en marcha de complejos y acelerados procesos de transición política, económica y social que sumieron a estos países en importantes y extensas crisis económicas. La adaptación a marchas forzadas a una democracia liberal y a una economía de mercado provocó un incremento de la desigualdad, de la pobreza y del porcentaje de población en situación de exclusión (Hosnedlová y Stanek, 2009). Este contexto, atravesado también por las tensiones políticas, sociales y culturales vividas en estos nuevos países, fomentó que una parte creciente de su población emprendiera proyectos migratorios. En el caso de Bulgaria y Rumanía, la supresión del visado para la circulación de sus ciudadanos y ciudadanas dentro del espacio Schengen (2002) y su posterior incorporación a la Unión Europea (2007) intensificaron los procesos emigratorios hacia otros territorios europeos (Viruela, 2015; Marcu, 2012; Pajares, 2006). Para comprender el crecimiento de la migración ucraniana resulta preciso, además, tener en cuenta la inestabilidad social y económica vivida durante los años previos y posteriores a la conocida como Revolución Naranja (2004).

**Gráfico 9.** Evolución de la población extranjera en la Región de Murcia de origen búlgaro, rumano y ucraniano (nº)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

De este modo, si en un primer momento la historia migratoria reciente de la Región de Murcia estuvo protagonizada por la población proveniente de Marruecos y otros países del norte de África; en la actualidad, aunque este colectivo continúa siendo el más numeroso, se ha producido una diversidad en los orígenes de los y las personas de origen extranjero que residen en la Región.

Esta llegada escalonada de población migrante y la diversificación de los orígenes ha permitido a la agricultura murciana disponer de los trabajadores y las trabajadoras necesarias para responder a las demandas de mano de obra jornalera requeridas por el sector. Una mano de obra joven y resistente, con capacidad para soportar las duras condiciones de las tareas agrícolas y adquirir con rapidez los conocimientos y habilidades precisos (Castellanos y Pedreño, 2001; Pedreño y Torres, 2008). Además, este proceso ha escondido una periódica sustitución étnica de la mano de obra que ha permitido la contención de los salarios y la generación de un ejército de mano de obra jornalera de reserva (Moraes *et al.*, 2012).

“La demanda de mano de obra en la agricultura ha estado sometida a un continuo proceso de diferenciación, con el fin de establecer una triple segmentación (étnica, de género y jurídica) que constituye una estrategia decisiva en la minimización de los costos productivos, en tanto que el relevo de unos colectivos por otros proporciona trabajadores más dispuestos a plegarse a las exigencias de flexibilidad laboral por parte de empresarios.” (Pedreño, Gadea y García, 2013: 170)

La periódica incorporación al trabajo agrícola de aquellos colectivos migrantes más recientes ha sido utilizada por el sector para incrementar la flexibilidad laboral y la

competitividad. La vulnerabilidad (jurídica, política y social) a la que suele enfrentarse la población migrante en los primeros momentos del proyecto migratorio y las desiguales demandas y necesidades de las múltiples pertenencias nacionales presentes en la agroindustria de la Región han permitido a parte del empresariado beneficiarse de unas relaciones laborales basadas en la precariedad (Pedreño, 2021a). La segmentación étnica y de género es, como venimos señalando, condición del éxito de la agroindustria en Murcia.

Ocupar las posiciones más débiles y dependientes de la agroindustria como trabajador o trabajadora migrante impacta en el cuerpo y en la vida de este colectivo. La posición social subalterna reservada a la población jornalera implica una disponibilidad absoluta (Pedreño, 2013) hacia un trabajo inestable, temporal, con bajo salario y extenuante.

### **Inserción residencial: diversidad y transformación en los patrones de asentamiento**

Desde el inicio del actual ciclo migratorio en la Región de Murcia, la inserción residencial de la población extranjera, y las transformaciones que en la misma se han producido, ha estado condicionada por la segmentación étnica del mercado de trabajo y la sobrerrepresentación de la población migrante en la agroindustria. Así, como puede observarse en las Tablas 1 y 2, junto a las principales ciudades de la Región (Murcia, Cartagena, Lorca y Molina de Segura), son los municipios con un alto desarrollo de la actividad agroindustrial los que presentan un mayor asentamiento de población migrante. De hecho, en relación con el número de habitantes, los territorios que integran las comarcas del Guadalentín, el campo de Cartagena y el Mar Menor<sup>48</sup>, en las que se concentra buena parte de la actividad agrícola regional, presentan un porcentaje de residentes extranjeros notablemente superior al de la media de la Comunidad.

En un primer momento de la migración la incorporación residencial se produjo en unas condiciones atravesadas por la exclusión y la segregación. Las infraviviendas (chabolas, chamizos o barracas), o casas antiguas o abandonadas, carentes de servicios básicos, como la luz o el agua, en las que se vivía en ocasiones en situación de hacinamiento,

---

<sup>48</sup> Los municipios que integran estas Comarcas son: Alto Guadalentín: Águilas, Lorca y Puerto Lumbreras; Bajo Guadalentín: Aledo, Alhama de Murcia, Librilla, Mazarrón y Totana; Campo de Cartagena: Cartagena, Fuente Álamo y La Unión; y el Mar Menor: Los Alcázares, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre-Pacheco.

fueron una realidad frecuente para muchos de estos nuevos jornaleros. Además, incluso en aquellos casos en los que se pudo acceder a una vivienda digna, el elevado precio del alquiler en el centro de las ciudades o pueblos y las reticencias entre una parte de los arrendadores ante la población de origen inmigrante, alejó a estos nuevos vecinos del centro urbano y los situó en pequeños núcleos diseminados y situados a las afueras, lo que obviamente repercutió en que se produjera una limitada interacción con la población de origen nativo (Moraes *et al.*, 2012). Posteriormente, ya a finales de los noventa, los cambios en los perfiles y en las oportunidades experimentadas por la población migrante durante este periodo se tradujo en una diversificación y transformación de los patrones de residencia y asentamiento: por un lado, en el caso de la población de origen marroquí se produjo un cierto movimiento hasta los núcleos urbanos de pedanías y pueblos, al tiempo que se daba una mejora cualitativa de las condiciones y servicios de las viviendas. El asentamiento en el territorio; la consecución de una cierta estabilidad laboral y económica; la reducción de la inmigración en situación irregular; y los procesos de reagrupación familiar, especialmente con la llegada de niños y niñas, permitieron y motivaron una relativa mejora en la inserción residencial de la población marroquí. Por su parte, la migración proveniente de países de América Latina y, posteriormente, de Europa, tendió a instalarse en los núcleos urbanos y semiurbanos desde la llegada a la sociedad de destino (Strohmayer *et al.*, 2005; Torres *et al.*, 2007).

**Tabla 1.** Distribución del total de la población extranjera por municipios, 2019 (%)

Murcia	25,3
Cartagena	11,60
Lorca	9,2
Mazarrón	4,9
Molina de Segura	4,5
Torre-Pacheco	3,9
San Javier	3,2
Totana	3,2
San Pedro del Pinatar	2,4
Alcázares, Los	2,4
Fuente Álamo de Murcia	2,1
Águilas	2,1
Jumilla	2,1
Alcantarilla	2,0
Resto de municipios	20,6
TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

**Tabla 2.** Población extranjera sobre el total de la población del municipio, 2019 (%)

Mazarrón	37
Los Alcázares	35,6
Torre-Pacheco	29,7
Fuente Álamo de Murcia	27
San Javier	24,5
San Pedro del Pinatar	24,4
Beniel	24,0
Lorca	20,6
Totana	20,5
Fortuna	19,6
Alhama de Murcia	19,2
Archena	17,5
Santomera	17,1
Puerto Lumbreras	16,8
Jumilla	16,5
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>	14,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

Si bien se ha producido una cierta confluencia en los patrones residenciales de la población extranjera, ésta sigue presentando diferencias relevantes en función del país de origen. Así, la población marroquí tiene una mayor presencia en las zonas rurales y semiurbanas de los municipios inminentemente agroindustriales, representando más del 40% de la migración presente en lugares como Cartagena (42%), Santomera (46,7%) o Torre-Pacheco (49%), mientras que se sitúa en un 23% para la ciudad de Murcia<sup>49</sup>. El resto de las nacionalidades presenta una distribución más uniforme en el territorio.

En relación con la localización de la población migrante dentro de cada municipio, la inserción residencial de la población ha estado marcada por su mayor presencia en unos barrios concretos y en unas zonas específicas. La *concentración* de la población extranjera en los barrios tradicionalmente obreros y populares y su exclusión de aquellos más deseados por las clases medias nativas ha sido uno de los rasgos principales de los procesos habitacionales de la población migrante.

Se observan también cambios en el régimen de tenencia de la vivienda. En los últimos años, y de manera paralela a la consolidación de los proyectos migratorios en la sociedad de destino se ha incrementado notablemente el número de personas de origen extranjero que residen en viviendas en propiedad (Gadea y Torres, 2010), si bien la mayor parte de

---

<sup>49</sup> Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas del Padrón Continuo.

esta población continúa viviendo en régimen de alquiler. Entre estos últimos, estudios y noticias muestran de manera periódica que además de la precariedad e inseguridad que rodea a la población inquilina en la Región, los migrantes deben enfrentarse a la discriminación y el rechazo de una parte de la población autóctona propietaria. Este rechazo se hace especialmente significativo en el caso de la población marroquí, en tanto que grupo más afectado por prejuicios y estereotipos (Torres *et al.*, 2007).

Por último, señalar que, si bien desde la década de los ochenta se había producido una cierta normalización y mejora en el acceso a la vivienda y de las condiciones habitacionales, la crisis económica de 2008 -y hasta nuestros días- volvió a situar en el centro de las fracturas sociales la precariedad residencial de un porcentaje en aumento de la población. Entre otros elementos, la existencia de un reducido mercado de alquiler, el encarecimiento constante en el precio de acceso a la vivienda -en compra y alquiler- o unas políticas públicas insuficientes y manifiestamente deficientes han hecho que el acceso y el mantenimiento de una vivienda digna constituya uno de los grandes problemas de nuestras sociedades y una de sus grandes fracturas. En este contexto, la población migrante, insertada en las posiciones más débiles del mercado de trabajo y del espacio social, sufre de manera más intensa la violencia del mercado de la vivienda. La vulnerabilidad residencial sigue hoy asociada de manera mayoritaria a la condición migrante (Sánchez-García, 2019).

Como se ha tratado de mostrar en este epígrafe, tras casi tres décadas de transformaciones, no sólo personales o grupales (asentamiento y consolidación de proyectos migratorios o procesos de reagrupación familiar, entre otros), sino también jurídicas, políticas y económicas, la realidad migratoria de la Región de Murcia es hoy heterogénea. Una Murcia migrante diversa en países de origen, en género, en grupos de edad, en tradición migratoria o en formas de inserción residencial.

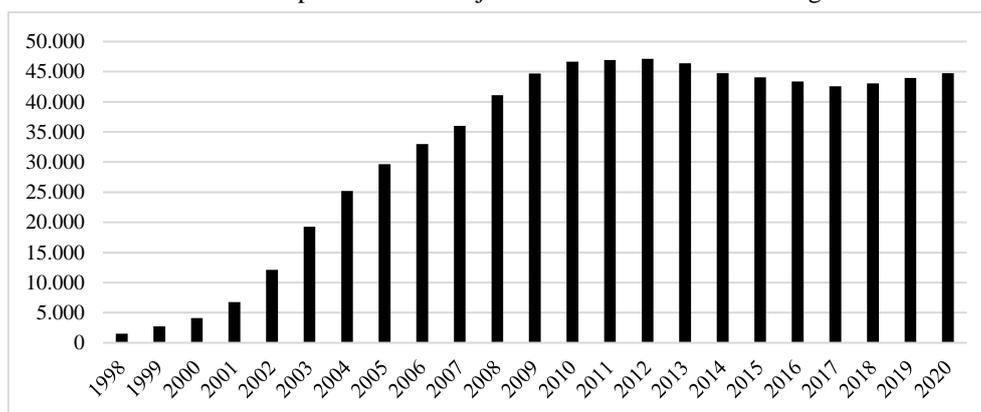
### 2.3 HIJOS E HIJAS DE LA INMIGRACIÓN

“Se establece de este modo una separación arbitraria entre, por una parte, una inmigración de trabajo que no estaría constituida más que por trabajadores (aporte de mano de obra sin más) y que no plantearía más que problemas de trabajo, y, por otra parte, una inmigración de población cuya significación y consecuencias son de otro alcance, al ser sus implicaciones mucho más amplias y los problemas que suscita múltiples y de una extensión tal que afecta a todas las esferas de la sociedad y en particular a la esfera que podemos denominar cultural y política” (Abdelmalek Sayad, 2010: 22)

Con la consolidación de los proyectos migratorios, la feminización de las migraciones y el desarrollo de procesos de reagrupación familiar los hijos e hijas de la migración empezaron a formar parte de la realidad sociodemográfica de la Región de Murcia. La infancia y adolescencia de la Región no puede entenderse hoy sin la diversidad de estos hijos de familias migrantes, llegados desde sus países de origen o nacidos en la sociedad de acogida. Si en 1998, los menores de 18 años representaban el 14,5% de la población extranjera; para el año 2020 suponían un 20,1% del total; es decir, 1 de cada 5 personas extranjeras que reside en la Región de Murcia es menor de edad. Además, debe señalarse que estos datos no incluyen a aquellos niños, niñas y jóvenes que, tras un dilatado y complejo proceso burocrático, obtienen la nacionalidad española y, por tanto, dejan de formar parte de las estadísticas sobre población extranjera<sup>50</sup>.

En relación con sus coetáneos de origen nativo, aquellos y aquellas que poseen una nacionalidad distinta a la española constituyen el 14,5% del conjunto de los y las menores de edad que residen en la Región de Murcia.

**Gráfico 10.** Evolución de la población extranjera menor de 18 años en la Región de Murcia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

<sup>50</sup> Durante el periodo 2013-2020, 15.982 personas menores de 19 años obtuvieron la nacionalidad española en la Región de Murcia (Estadística de adquisiciones de nacionalidad española de residentes. Instituto Nacional de Estadística).

La progresiva incorporación de niños, niñas y adolescentes de origen migrante a los proyectos migratorios familiares<sup>51</sup> se ha reflejado en la transformación de la composición del alumnado de los centros educativos de la Región.

A principios de la década de los 90, el alumnado de origen migrante, compuesto mayoritariamente por niños y niñas de origen marroquí, tenía una presencia muy residual en las aulas de la Región de Murcia. A partir del año 2000, y de manera paralela a los cambios sociodemográficos acontecidos para el conjunto de la población migrante, el alumnado extranjero se transformó a través de tres procesos sincrónicos: el aumento sustancial de su número; una creciente diversidad de orígenes; y la presencia -aunque con desigual intensidad- en todos los niveles educativos (Torres *et al.*, 2007: 145).

Así, como se deriva de la Tabla 3, entre los cursos 1999/2000 y 2018/2019, el alumnado de origen migrante en las enseñanzas no universitarias de la Región se incrementó en más de un 1000%.

**Tabla 3.** Evolución del alumnado total y extranjero en enseñanzas no universitarias, Región de Murcia

	<b>Total alumnado</b>	<b>Alumnado extranjero</b>	<b>% Alumnado extranjero</b>
<b>Curso 1999/2000</b>	231.557	2.921	1,3
<b>Curso 2018/2019</b>	293.237	39.024	13,3

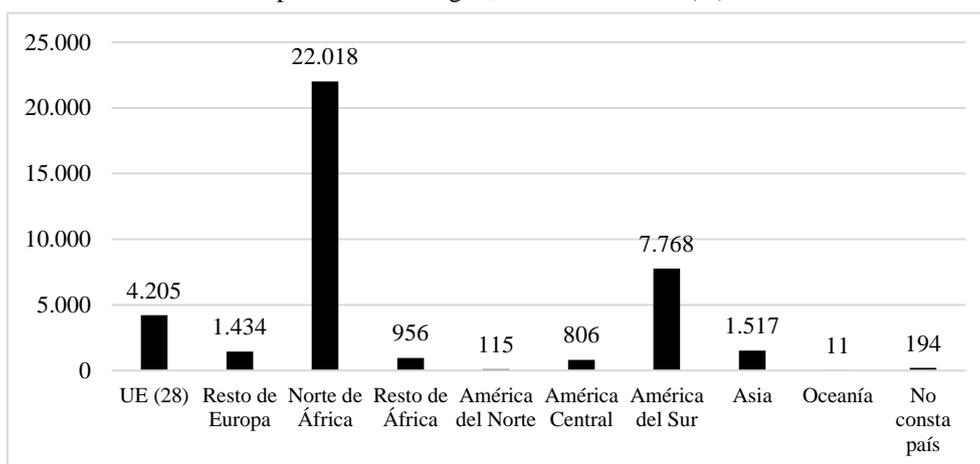
Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En relación con la nacionalidad del alumnado, la población del Norte de África, fundamentalmente de origen marroquí, constituye el grupo mayoritario. Sin embargo, y como ocurre en el conjunto de la estructura de población, la creciente heterogeneidad de los flujos migratorios se muestra en el peso que los y las estudiantes provenientes de otras zonas geográficas tienen sobre el total del alumnado extranjero. Entre ellos, la población con nacionalidad de algún país de América del Sur (Ecuador, principalmente) tiene una presencia destacada.

---

<sup>51</sup> Conviene insistir en que, si en un primer momento del ciclo migratorio, la incorporación de los niños, niñas y adolescentes de origen migrante a la sociedad murciana se produjo mayoritariamente a través de procesos de reagrupación familiar; en la actualidad, la principal vía es el nacimiento. Es decir, estas cifras muestran a niños y niñas que han nacido en la Región de Murcia.

**Gráfico 11.** Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en la Región de Murcia, por zonas de origen, curso 2018/2019 (nº)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Portal Estadístico de la Región de Murcia

Ahora bien, la desigual distribución de la población migrante a lo largo del territorio de la Región de Murcia, tanto en lo referente a la intensidad de su presencia, como a la zona geográfica de origen, se traduce en que el número y la composición del alumnado extranjero presenta importantes diferencias en función del municipio de residencia. En las aulas de las grandes ciudades de la Región (Murcia, Cartagena y Lorca) estudia una parte notable del conjunto del alumnado extranjero (45,7%). Sin embargo, es en los municipios rurales y semiurbanos, eminentemente dependientes de la actividad agrícola, como Torre-Pacheco, San Javier o Mazarrón, en los que el alumnado de origen migrante representa un porcentaje superior respecto al total del alumnado. Por ejemplo, en el municipio de Torre-Pacheco casi 1 de cada 3 estudiantes en enseñanzas no universitarias tiene una nacionalidad distinta a la española. Por otro lado, y a consecuencia de las dinámicas mostradas en el epígrafe anterior, la segmentación étnica del mercado de trabajo y los patrones de inserción residencial se reflejan también en la distribución territorial del alumnado en función de la zona de origen, con una presencia más destacada de los niños, niñas y adolescentes de origen marroquí en las zonas agrícolas, en relación a otros orígenes.

**Tabla 4.** Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en la Región de Murcia por municipio de residencia, curso 2016/2017

	Alumnado extranjero (Nº)	Sobre el total del alumnado del municipio (%)	Sobre el total del alumnado extranjero en la Región de Murcia (%)	Origen (%)		
				África	América del Sur	Resto orígenes
<b>Murcia</b>	8.537	9,5	23,9	45	28	27
<b>Cartagena</b>	4.642	10,6	13,0	71	14	15
<b>Lorca</b>	3.146	17,4	8,8	57	31	12
<b>Torre-Pacheco</b>	2.527	29,8	7,1	73	13	15
<b>San Javier</b>	1.602	26,9	4,5	63	20	17
<b>Totana</b>	1.238	20,3	3,5	26	64	10
<b>Mazarrón</b>	1.227	25,4	3,4	59	17	24
<b>San Pedro del Pinatar</b>	1.166	23,4	3,3	54	9	37
<b>Molina de Segura</b>	1.141	7,2	3,2	35	24	41

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Portal Estadístico de la Región de Murcia

Por otro lado, cabe señalar que la incorporación del alumnado extranjero a las aulas de la Región se ha producido casi en exclusividad en la red escolar pública. En el curso 2018/2019 un 88,5% de estos niños y jóvenes, frente a un 70,3% del alumnado autóctono, estudiaba en centros de titularidad pública. De este modo, mientras que en las últimas dos décadas el porcentaje de alumnos y alumnas que estudian en un centro público de la Región se ha reducido casi en 6 puntos porcentuales (del 76 al 70,3%), en el caso del alumnado inmigrante su presencia mayoritaria en estos centros se ha mantenido estable.

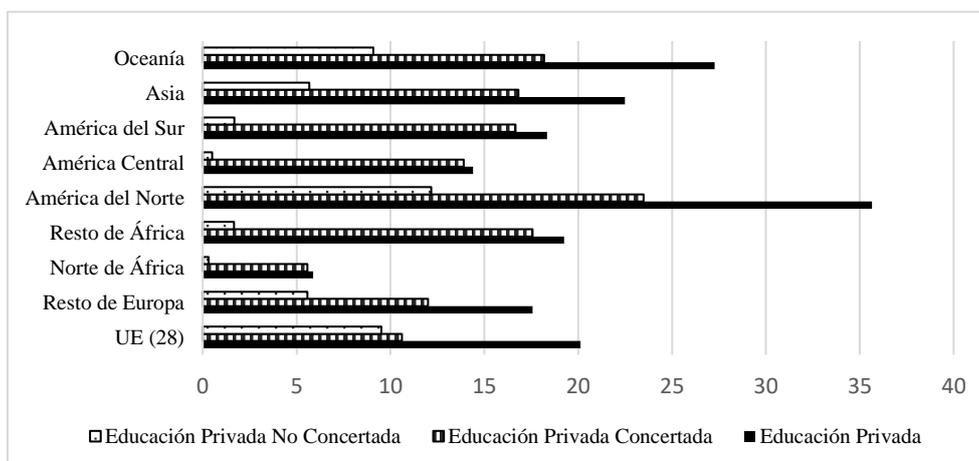
**Tabla 5.** Alumnado en enseñanzas no universitarias en centros de titularidad pública de la Región de Murcia (%)

	Curso 1999-2000	Curso 2018-2019
<b>Total alumnado</b>	76,0	70,3
<b>Alumnado extranjero</b>	88,3	88,5
<b>Alumnado extranjero no UE</b>	89,9	89,5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Además, dentro del alumnado de origen migrante la presencia en la escuela pública es igualmente desigual. Entre los y las estudiantes que poseen la nacionalidad de un país situado en la zona norte de África, insistimos, mayoritariamente de Marruecos, un 94,4% desarrolla su formación no universitaria en centros públicos de la Región, constituyendo el colectivo que presenta una mayor concentración en esta red escolar. En el otro extremo, apenas un 64,3% del alumnado que proviene del norte de América se ha insertado en las aulas públicas de la Región de Murcia.

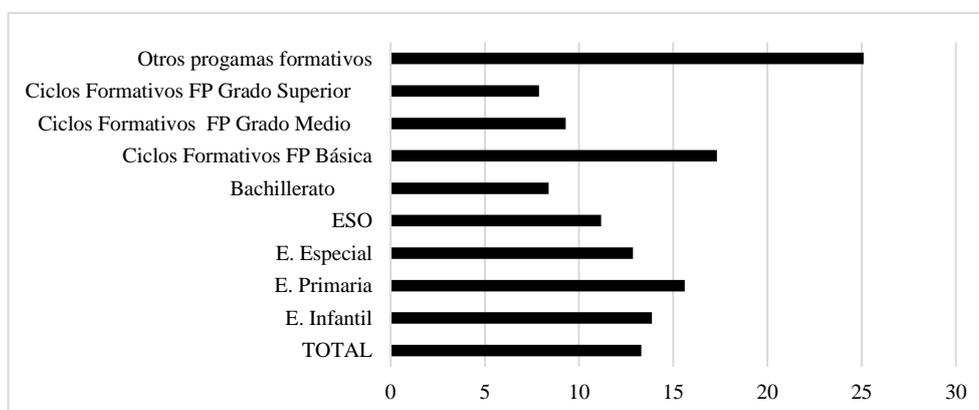
**Gráfico 12.** Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en centros de titularidad privada de la Región de Murcia, por origen, curso 2018/2019 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

De este modo, lo que parece estar produciéndose no es tanto una concentración del alumnado migrante en las escuelas públicas murcianas, sino, por un lado, una mayor presencia en éstas de aquellos niños, niñas y jóvenes que pertenecen a los colectivos más golpeados por la desigual valoración y posición de los grupos migrantes en la sociedad de acogida, como ocurre en el caso de la población marroquí; y, por otro, una huida de la red pública de una parte del alumnado de origen autóctono. Aunque las implicaciones de lo que algunos investigadores e investigadoras han denominado una “doble red escolar” (Franzé, Moscoso y Calvo, 2011 o García Castaño y Olmos, 2012), constituida por la segregación del alumnado extranjero en centros públicos, se abordarán en un epígrafe posterior, señalar únicamente aquí que no es la migración, sino la posición social adversa que en ocasiones ésta conlleva, *la condición inmigrante*, lo que parece estar detrás de una paulatina segregación del sistema escolar.

**Gráfico 13.** Alumnado extranjero en las distintas enseñanzas no universitarias, Región de Murcia, curso 2018/2019 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Como se viene señalando, el alumnado de origen migrante no es ya hoy una novedad (o *un reto* -como se le sigue denominando desde ciertos ámbitos académicos o políticos-) en el sistema educativo de la Región de Murcia, sino una parte de la diversidad presente en éste. La escuela es un espacio plural y multicultural desde hace casi tres décadas. Sin embargo, el alumnado extranjero continúa estando notablemente infrarrepresentado en los niveles educativos más altos.

Como se muestra en el gráfico anterior, mientras que un 15,6% del alumnado de primaria tiene una nacionalidad distinta a la española, este porcentaje se reduce hasta el 8,4% en el bachillerato. Del mismo modo, mientras que en la Formación Profesional Básica el alumnado extranjero representa el 17,3% del total, en la Formación Profesional de Grado Superior no alcanza el 8%. A medida que se asciende por los distintos niveles del sistema educativo, la presencia del alumnado migrante va disminuyendo.

Esta expulsión prematura de los hijos e hijas de las familias migrantes de las aulas de la Región se produce, además, en un sistema educativo atravesado por el abandono escolar temprano. La Región de Murcia es la tercera comunidad autónoma, en una posición compartida con Castilla-La Mancha, con un porcentaje mayor de abandono escolar temprano. En el año 2020, el 18,7% de la población entre 18 y 24 años no había completado la segunda etapa de la Educación Secundaria, ni se encontraba siguiendo ningún tipo de formación. Solo las Islas Baleares (21,3%) y Andalucía (21,8%) presentaban una tasa mayor<sup>52</sup>. A nivel nacional, los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación muestran que el abandono escolar temprano afecta de manera más intensa a la población de origen extranjero (alcanzando al 32,5% del colectivo<sup>53</sup>) (Miyar-Busto, 2017). En la Región de Murcia, los trabajos de Juan Navarro, Andrés Escarbajal y Pilar Arnaiz (Escarbajal, Navarro y Arnaiz, 2019; Escarbajal y Navarro, 2018; Navarro, 2015) han mostrado que es también el alumnado extranjero el que tiene una mayor probabilidad de abandonar prematuramente la formación. A través de un estudio de corte descriptivo y longitudinal llevado a cabo desde el curso 2007/2008 al curso 2012/2013, este equipo de investigación señalaba que, tras los tres años que es posible permanecer en 4º de la ESO, solo un 28% del alumnado de origen migrante

---

<sup>52</sup>Ministerio de Educación y Formación. Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa.

<sup>53</sup>Ministerio de Educación y Formación. Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa.

acababa titulando, frente a un 63% del alumnado nativo (Escarbajal, Navarro y Arnaiz, 2019: 14).

En los últimos años se han puesto en marcha algunos programas educativos, impulsados por la Consejería de Educación de la Región de Murcia, como el PRAE (Prevención y reducción del abandono escolar), el PEMAR (Programa educativo para la mejora del aprendizaje y el rendimiento) o el impulso de la FP Básica, con el objetivo de reducir estas cifras<sup>54</sup>. Sin embargo, y a pesar de la posición crítica en la que se encuentra el alumnado de origen extranjero en el sistema escolar, no se ha desarrollado en la Región ningún plan o medida específica, más allá de la implementación de las llamadas Aulas de Acogida<sup>55</sup>, destinada a mejorar el desarrollo educativo de este estudiantado y reducir su posición de desventaja y desigualdad respecto a los alumnos y alumnas autóctonas.

Si, tal y como se viene señalando, el alumnado extranjero se encuentra infrarrepresentado en los niveles académicos más elevados de las enseñanzas no universitarias, es en el espacio educativo superior donde este fenómeno se torna más visible. Las cifras resultan incuestionables: en el curso 2019/2020 sólo un 3,3% del alumnado que cursaba sus estudios de Grado en alguna de las universidades públicas de la Región de Murcia<sup>56</sup> pertenecía a una nacionalidad extranjera de algún país externo a la Unión Europea<sup>57</sup>. En ese mismo periodo, del total de los jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y los 24 años<sup>58</sup> hasta un 16% provenía de terceros países. Es decir, la juventud de origen extranjero que reside en nuestra Región se encuentra en su mayoría expulsada de los espacios de educación superior.

---

<sup>54</sup> De hecho, el abandono escolar temprano en la Región de Murcia se ha reducido en más de 16 puntos entre el año 2010 (34,9%) y el 2020 (18,7%).

<sup>55</sup> Las Aulas de Acogida, implantadas en la red escolar pública, tienen como único cometido permitir la adquisición de las competencias lingüísticas necesarias al alumnado con desconocimiento del español.

<sup>56</sup> La Región de Murcia cuenta con dos universidades públicas: la Universidad de Murcia y la Universidad Politécnica de Cartagena.

<sup>57</sup> La alta movilidad de estudiantes universitarios dentro de los países de la Unión Europea, fundamentalmente a través del programa Erasmus, explica que este alumnado tenga una presencia relevante en las universidades públicas de la Región de Murcia. Un alumnado extranjero que, sin embargo, no se encuentra vinculado a procesos migratorios familiares. La ausencia de datos que permitan discernir entre ambos perfiles desaconseja incluir a este perfil de alumnado en el análisis.

<sup>58</sup> Se ha seleccionado este grupo de edad, entre los ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadísticas, por englobar las edades más frecuentes entre los y las universitarias.

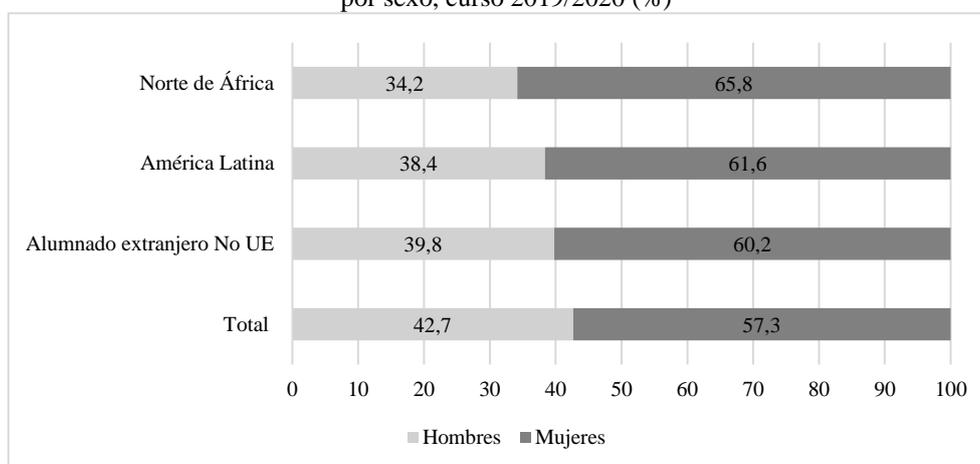
**Tabla 6.** Población extranjera residente en la Región de Murcia con edades comprendidas entre los 20 y los 24 años (2020)

	N.º	%
<b>Población extranjera (20-24 años)</b>	15.570	18,5%
<b>Población extranjera No UE (20-24 años)</b>	13.424	16%
Europa (No países comunitarios)	1.016	7,6%
Países Africanos	6.506	48,5%
América Central y Caribe	1.035	7,7%
<b>Total población (20-24 años)</b>	84.338	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística

Entre los alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera matriculadas en alguno de los estudios de Grado impartidos en las universidades públicas de la Región de Murcia, un 40,6% provienen de América Latina y un 34% del Norte de África, el resto de las nacionalidades, por su parte, representan el 25,4% del total. Por tanto, los datos muestran que, si la presencia de estudiantes extranjeros en las instituciones universitarias es reducida, lo es en mayor medida para el colectivo norte-africano, principal grupo migrante, en número y en tiempo de residencia, en nuestra región.

**Gráfico 14.** Alumnado de estudios de Grado, universidades públicas de la Región de Murcia, por sexo, curso 2019/2020 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación

La universidad constituye un espacio feminizado. Las universitarias, y de un modo más acuciado entre los estudiantes de origen extranjero, superan ampliamente en número a sus compañeros varones. Así, las mujeres representan el 60,2% del alumnado extranjero proveniente de países externos a la Unión Europea, alcanzando el 65,8% entre los y las estudiantes nacionales del algún país del Norte de África.

**Tabla 7.** Alumnado de estudios de Grado en las universidades públicas de la Región de Murcia, por rama de conocimiento y orígenes, curso 2019/2020 (%)

	América Latina	Norte de África	Resto Orígenes (No UE)	Total alumnado extranjero (NO UE)	Total alumnado
<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	52,6	43,6	51,1	49,2	46,0
<b>Ingeniería y Arquitectura</b>	19,1	27,5	18,3	21,7	16,0
<b>Artes y Humanidades</b>	8,1	11,4	8,6	9,4	10,8
<b>Ciencias de la Salud</b>	13,7	14,2	16,0	14,5	18,6
<b>Ciencias</b>	6,5	3,3	6,0	5,3	8,6
	100	100	100	100	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación

Por rama de conocimiento, y en comparación con los datos referentes al total de los y las estudiantes de Grado, el alumnado extranjero opta<sup>59</sup> en mayor medida por las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura; por el contrario, muestran una menor preferencia por los estudios vinculados con Artes y Humanidades<sup>60</sup>, Ciencias de la Salud y Ciencias. En un capítulo posterior de esta tesis, y a partir de los resultados del trabajo de campo realizado, se mostrará que estas diferencias quedan en parte explicadas por el proceso racional de elección de los estudios que realiza un número significativo del alumnado de origen migrante. Factores como las posibilidades de empleabilidad que ofrecen las diferentes formaciones, las exigencias económicas que conllevan o la tasa de éxito presente en las distintas titulaciones se imponen a la hora de elegir qué estudios cursar en la universidad.

El análisis de los datos referentes a la presencia de alumnado extranjero en las aulas de las universidades públicas de la Región de Murcia muestra una realidad de interés en la formación de posgrado. Así, en los estudios de Máster y Doctorado se observa un incremento notable del peso relativo del alumnado extranjero, llegando a representar el 10% de los alumnos y alumnas matriculadas en los distintos programas de doctorado. De las 252 tesis doctorales aprobadas en el año 2019 dentro de la educación superior pública de la Región, 21, el 8,3%, habían sido desarrolladas por alumnado extranjero de algún país externo a la UE (10 mujeres; 11 hombres)<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> Los datos presentados se corresponden a un único curso académico (2019/2020) por lo que, aunque ofrecen información relevante, no permiten establecer tendencias claras.

<sup>60</sup> A excepción del alumnado cuyo país de origen se sitúa en el Norte de África. Las titulaciones vinculadas a los idiomas, como Traducción e Interpretación, generalmente atractivas para alumnado multilingüe pueden estar explicando estos datos.

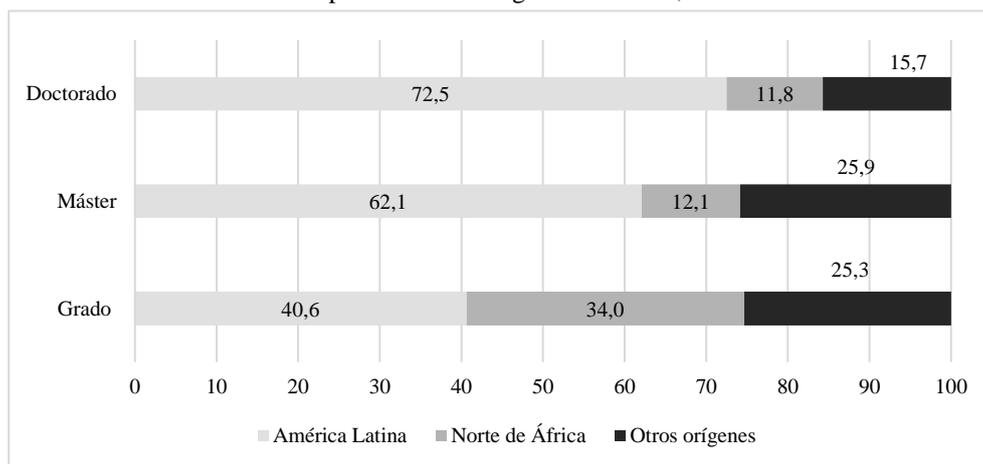
<sup>61</sup> Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas e Informes Universitarios.

**Tabla 8.** Alumnado extranjero (No UE) por nivel educativo en las universidades públicas de la Región de Murcia, 2019/2020

Nivel educativo	%
Grado	3,3%
Máster	7%
Doctorado	10,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación

**Gráfico 15.** Alumnado extranjero (No UE) por nivel educativo y zona de origen, universidades públicas de la Región de Murcia, 2019/2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación

Es decir, si bien el peso del alumnado extranjero en los estudios de doctorado continúa siendo muy inferior al que los y las jóvenes con una nacionalidad distinta a la española tienen en la sociedad murciana, su presencia relativa en este nivel formativo es superior a la que muestran en los estudios de máster; la cual, a su vez, es mayor que la que se observa a nivel de cursos de grado. De este modo, y a diferencia de lo que sucede en el resto de los ámbitos académicos, dentro de la universidad, parece que, a medida que se incrementa el nivel formativo, los hijos e hijas de familias extranjeras ocupan un papel más destacado. Los datos disponibles, con escaso nivel de desagregación y circunscritos a un curso académico, no nos permiten ahondar en las explicaciones a este fenómeno. Sin embargo, y aunque son muchas las objeciones que se podrían plantear<sup>62</sup>, una de nuestras hipótesis es que en aquellos casos en los que se ha logrado superar la barrera que limita la entrada a la educación superior del alumnado extranjero, se incrementa la probabilidad de desarrollar formación de posgrado. Como se tratará de mostrar a lo largo de este

<sup>62</sup> Por ejemplo, que los datos disponibles no tienen carácter longitudinal, es decir, el alumnado que se encuentra cursando estudios de doctorado no es una parte del que aparece recogido en las cifras de estudiantes de grado, con lo que extraer conclusiones a partir de ambos datos aislados puede resultar cuanto menos problemático.

trabajo, los múltiples procesos de selección y expulsión que experimentan estos estudiantes a lo largo de su paso por el sistema educativo suelen implicar que aquéllos y aquéllas que alcanzan el espacio universitario sean poseedores de una serie de capitales (individuales: autoestima, determinación, aspiraciones; familiares: cierta estabilidad económica, apoyo, capital cultural; sociales; redes de apoyo, percepción positiva entre la sociedad de acogida) que promueven el desarrollo de trayectorias educativas altamente exitosas.

Sin embargo, dentro del estudiantado extranjero, como puede observarse en el Gráfico 14, existen de nuevo importantes diferencias en función del país de origen. De este modo, los y las estudiantes con nacionalidad de algún país del norte de África, en su mayor parte de origen marroquí, va viendo reducida su presencia, a favor de la migración latinoamericana, a medida que se avanza en los niveles educativos. Como se viene señalando, y se abordará posteriormente con mayor profundidad, la especial situación de exclusión (económica, social, jurídica y simbólica) a la que se enfrenta la población de origen marroquí en la sociedad de acogida, explicaría en gran medida este desigual acceso a la formación de posgrado.

En definitiva, con la incorporación de los hijos e hijas de la migración a la Región de Murcia se incrementa la diversidad presente en sus aulas y escuelas. En una sociedad diversa, la escuela es diversa. Sin embargo, los datos recogidos, como las cifras de abandono escolar entre el alumnado de origen migrante o su escasa presencia en el nivel formativo superior, nos debe llevar a cuestionar en qué medida, y con qué recursos, la institución escolar está abordando esta diversidad -que ya no es nueva, ni reciente- cuando una parte una parte significativa de su alumnado está siendo discriminado y expulsado del sistema educativo.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

“La migración se convertía así en un buen indicador y en un elemento de análisis a través del cual reflexionar sobre algunas categorías que, producto de la globalización y de los contextos transnacionales, estaban siendo cuestionados. Por este motivo, dejaba de interesarme el fenómeno migratorio en sí mismo para centrarme en las transformaciones que éste traía consigo” (Natalia Moraes, 2010: 280)

Este capítulo tiene por objetivo presentar los antecedentes teóricos y empíricos en los que se enmarca esta tesis y que nos han permitido construir nuestro enfoque y mirada. Para ello, en primer lugar, trataremos de mostrar por qué resulta de interés para la Sociología estudiar las trayectorias y experiencias de los hijos e hijas de la migración. Es decir, cuáles son las características y condiciones -y cómo se producen- que comparten los niños, niñas y jóvenes de origen migrante y que justifican su construcción como un objeto de estudio propio.

Por su parte, el segundo epígrafe está dedicado a analizar el papel que las trayectorias educativas de los hijos e hijas, y, en consecuencia, la institución escolar, juegan en los proyectos migratorios de los padres y madres, así como en las estrategias desarrolladas por las familias migrantes.

En un último punto se recogen los principales resultados y perspectivas presentes en las investigaciones que de manera previa han tratado de conocer cuáles son los factores y condicionamientos de las trayectorias educativas de éxito de los hijos e hijas de la migración.

#### **3.1 HIJOS E HIJAS DE LA MIGRACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO**

“Sucede que, en verdad, el vocabulario que sirve para hablar de los inmigrantes revela, más que alguna cosa sobre su existencia social, el tipo de problema que su presencia coloca en las sociedades para las cuales emigran” (Abdelmalek Sayad, 2010: 259)

Antes de recopilar las principales aportaciones teóricas que se han hecho en torno a los hijos e hijas de la migración, o de tratar de recomponer, mediante estadísticas y trabajos empíricos, su situación en una sociedad específica, conviene preguntarnos por qué resulta de interés para la Sociología el estudio de este colectivo. Qué características comparten los integrantes de un grupo tan heterogéneo como el de hijos e hijas de migrantes para suscitar la atención de investigadores e investigadoras y para que los estudios en torno a

su posición social y trayectorias hayan sido objeto de financiación<sup>63</sup> por parte de organismos públicos y privados. Qué peculiaridad presenta este colectivo para que “en una sociedad en la que no se pregunta ya ‘¿tú de quién eres?’”, los hijos de inmigrantes sigan siendo identificados como hijos de” (García Borrego, 2003: 30).

Tratar de responder a estas preguntas implica reconocer que el hecho demográfico que supone que las personas migrantes tengan hijos se encuentra atravesado por múltiples lógicas y procesos sociales que acaban incidiendo de manera estructurante en la vida de sus vástagos. Es decir, conlleva poner de relieve que los hijos e hijas de inmigrantes, a pesar de sus múltiples heterogeneidades, comparten, y *heredan*, experiencias, dificultades y dinámicas, que los convierte en un grupo con características específicas (Moncousí, 2007); unas características distintas a las de los adultos que emprendieron el proyecto migratorio, y a las de sus coetáneos de origen nativo (Carrasco *et al.*, 2001).

En las sociedades europeas los discursos, la legislación y las políticas relativas a la inmigración han sido construidas desde la *provisionalidad* (Sayad, 1998). El extranjero es siempre pensado como un otro, externo y distinto, que retornará al lugar al que realmente pertenece, su país de origen, una vez que su presencia, justificada únicamente desde su utilidad en el mercado de trabajo, deje de ser rentable a los intereses de la nación receptora. Bajo este imaginario, el migrante, un hombre joven, fuerte y solo, trabaja durante un tiempo (más o menos extenso) en la sociedad de destino, pero mantiene su hogar, al que siempre regresa, en su país de nacimiento. Abdelmalek Sayad (2010) se refirió a esta construcción estereotipada de la migración con la imagen de *la noria*<sup>64</sup>. La migración es representada como un viaje de ida y de vuelta en el que a través del retorno se recupera el orden *natural*, y temporalmente quebrantado, de las sociedades.

Sin embargo, los proyectos y las trayectorias de las personas migrantes no responden a este pensamiento de Estado<sup>65</sup>. Las personas migrantes y sus familias, muchas de ellas

---

<sup>63</sup>A partir de 2008, con el impacto de la crisis económica -y de las políticas neoliberales que la acompañaron-, se ha reducido de manera notable las posibilidades de financiación en relación con el periodo anterior (Sánchez y Garcés, 2015).

<sup>64</sup>“La inmigración sería un movimiento que llevaría a Francia – y retornaría de Francia- en una renovación continua a hombres siempre nuevos (aun cuando no se trate ya ni de su primera emigración ni de su primera estancia en Francia) y siempre idénticos, fijando así de una vez por todas al inmigrado en la imagen del hombre de campo (o del campesino) que emigra solo (i.e. sin familia) y por un periodo necesariamente limitado (Sayad, 2010: 58)”.

<sup>65</sup> Pensar la inmigración es, de acuerdo con Sayad, pensar el Estado. En la propia naturaleza del Estado se encuentra la capacidad de discriminar (jurídica y simbólicamente) a aquellos que son ciudadanos legítimos, de aquéllos otros no nacionales y, por tanto, ilegítimos, es decir, la población migrante. El pensamiento de

llegadas a través de procesos de reagrupación familiar, han permanecido en los países de destino con independencia de las necesidades o apetencias del mercado de trabajo. El retorno no se produce, pero sigue entendiéndose colectivamente como irremediable. De este modo, la presencia de aquél que es percibido como inmigrante, en tanto que es moralmente juzgada como provisional y extraña, es siempre cuestionada y juzgada. “La presencia inmigrante es una presencia anómala, incongruente, fuera de lugar en sentido geográfico y moral, y por eso debe ser constantemente legitimada” (Gil Araujo, 2019: 113). La migración, en su sentido amplio, más allá del concepto demográfico de tránsito entre territorios o fronteras, es sometida a una continua observación. Para el que no retorna, para el que transgrede esta norma, su posición en la sociedad de acogida se encuentra siempre en disputa.

De este modo, determinados colectivos son identificados de forma permanente con la categoría (ya no demográfica, sino política) *inmigrante* (Olmos, 2012: 67), condenando a sus integrantes a no ser nunca reconocidos como legítimos ciudadanos y ciudadanas de la nación, con independencia del tiempo transcurrido desde la llegada. La migración se convierte en un *adjetivo* del que resulta difícil desligarse y con capacidad para atribuir un *valor social negativo* a quien lo recibe (Pedreño, 2005).

“Toda presencia extranjera, presencia no nacional en la nación, se concibe como una presencia necesariamente provisional, aunque esta provisionalidad pueda ser indefinida, pueda prologarse indefinidamente. De ahí resulta que tenemos una presencia extranjera provisional de modo duradero, o, dicho de otro modo, una presencia duradera aunque vivida por todos como provisional, y con un intenso sentimiento de provisionalidad.” (Sayad, 1998 en Gil Araujo, 2010: 271)

Esta *provisionalidad duradera* señalada por Abdelmalek Sayad sobrevive a los propios migrantes, manteniéndose a través de sus hijos e hijas. Niñas, niños y jóvenes que nacieron en España, o que se vieron arrastrados a edades muy tempranas por los proyectos migratorios de los adultos, son grupalmente construidos y señalados como inmigrantes. En este sentido, si la misión de la Sociología es revelar lo que está oculto<sup>66</sup>, además del cómo, es decir, además de tratar de entender el proceso por el cual estos niños, niñas y

---

Estado produce y naturaliza, en base a la pertenencia nacional, la imagen del inmigrante como aquél que ocupa un espacio que no le pertenece (Sayad, 2010).

<sup>66</sup> “La sociología, al igual que todas las ciencias, tiene como misión descubrir cosas ocultas” (Bourdieu, 1997: 22)

jóvenes son socialmente categorizados a partir de la migración de sus padres; resulta de interés preguntarnos el porqué. Esto es, qué función cumple el mantenimiento, entre aquellos que nunca han emigrado, de la categoría *inmigrante*. La respuesta, aunque pueda resultar evidente, conviene ser destacada: al identificar bajo la categoría inmigrantes a los hijos e hijas de aquellos y aquellas que migraron éstos son separados de sus coetáneos autóctonos e identificados como distintos (Sayad, 1994a; García Borrego, 2008).

“En el fondo, la confrontación no es sólo entre dos generaciones, como dice el lenguaje de la ‘segunda generación’, si no en realidad entre tres compañeros y de estos compañeros el más importante sigue siendo el que no se nombra, es decir, la sociedad de la inmigración; la verdadera relación se juega sobre el telón de fondo proporcionado, en este caso, por la sociedad francesa: lo que está en juego fundamentalmente es la relación recíproca que cada una de las dos formas de inmigración mantiene, a su manera, con la sociedad francesa en su conjunto y en todas sus estructuras o instancias<sup>67</sup>.” (Sayad, 1994a: 166)

Como sus padres, pertenecen al grupo externo (*los otros*), frente al grupo nativo dominante (*nosotros*). En el año 2007, Albert Moncousí apuntaba:

“Al asumir que los descendientes de inmigrantes siguen estando como en tránsito, se admite que existen entidades colectivas más o menos homogéneas que responden a las categorías ‘inmigrante’ y ‘autóctono’ y, además, a las categorías equivalentes a una u otra nacionalidad. Y no solo eso, sino que dichas categorías persisten y se reproducen en el tiempo. Solamente se deja de ser inmigrante con un arraigo completamente reconocido.” (Moncousí, 2007: 477)

Los hijos e hijas de la inmigración, con independencia de su lugar de nacimiento o nacionalidad, son entendidos como parte de un grupo distinto y extraño al de aquellos con los que comparten edad, pero no un pasado inmigrante. Como sus padres, forman parte de una alteridad<sup>68</sup> que los sitúa como los “otros” en la relación jerárquica y bipolar con la que construimos un “nosotros” y un “ellos” (Olmos, 2010). Se hereda la categoría inmigrante y el estigma (Goffman, 1998) que la acompaña. El *inmigrante*, haya emigrado

---

<sup>67</sup> Traducción propia.

<sup>68</sup> En la que los hijos e hijas de la migración son socialmente construidos, no sólo como extranjeros, sino también como distintos culturalmente. Para profundizar en el concepto de *alteridad* se recomienda la tesis doctoral de Antonia Olmos (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz.*

o no, es ante todo (y ante todos) un inmigrante; y como tal, carga con el estigma de una categoría que, como se viene señalando, no es neutra ni irrelevante, si no negativa y socialmente estructurante. Sandra Gil Araujo señalaba en un texto reciente que es precisamente la provisionalidad duradera apuntada por Sayad, la que provoca “la activación de la condición (in) migrante como estigma hereditario” ante la incapacidad de la sociedad de acogida de prever (y aceptar) “el paso de una inmigración de trabajo a una inmigración de poblamiento” (Gil Araujo, 2019: 124).

En su *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003), resultado del trabajo desarrollado en la pequeña comunidad inglesa de Winston Parva (nombre ficticio) por John Scotson durante la década de los 50 y principios de los 60 del pasado siglo, Norbert Elias se preguntaba por los procesos sociales que permiten a un grupo determinado no solo percibirse y erigirse como superior a otro -incluso más humano-, sino llegar a imponer esta creencia sobre el colectivo con menos poder o capacidad de influencia. Elias advertía que en Winston Parva los *forasteros* eran construidos como anómicos, tanto individual como colectivamente. Es decir, eran juzgados e identificados a partir de la minoría del grupo con características más anómicas y acciones más sancionables para la comunidad<sup>69</sup> (Elias, 2003: 227). Bajo esta lógica, los *establecidos* se esforzaban por distinguirse y alejarse de los *forasteros* con el objetivo de no resultar contaminados por una infección anómica que pondría en riesgo su cohesión como grupo y su posición de poder frente al extraño. Como el estigma en Goffman, la infección anómica construye en términos negativos al inmigrante, situándolo en una posición de desventaja y ausencia de poder en el espacio social, económico y político. Al ser identificados como (y principalmente) a través de la inmigración de sus padres, los hijos e hijas de familias migrantes son vistos por los *establecidos* como *forasteros* y portadores de la anomia.

La pertenencia, puramente biológica, a una familia con pasado inmigrante se convierte en el principal atributo con el que se define, identifica y construye, negativamente, la identidad de aquellos y aquellas así señalados. Advierte Sayad que, “en estos tiempos favorables para un retorno en vigor de la eugenesia”<sup>70</sup> (Sayad, 1994a: 156), el uso extendido y abusivo del término *segunda*, o incluso *tercera* o *cuarta*, *generación* de

---

<sup>69</sup> A diferencia de los *establecidos*, cuya propia imagen es construida por el grupo a partir de sus integrantes más ejemplares y *nómicos*.

<sup>70</sup> Traducción propia.

inmigrantes no hace más que revestir de elementos biológicos (casi pseudocientíficos) la justificación de las desigualdades sociales y los prejuicios racistas.

En este punto, conviene problematizar, aunque sea de manera breve, el uso del concepto *generación*<sup>71</sup>, y su ordenación ordinal, a la hora de nombrar a los hijos e hijas de familias migrantes. Aunque cíclicamente se produce un cierto debate sobre la conveniencia del término (Fullaondo, 2017; Álvarez-Sotomayor, 2012; Muniategi, 2012; García Borrego, 2008; Moncousí, 2007; Aparicio y Tornos, 2006a; Moreno, 2002), y a que cada vez son más los trabajos y estudios que se refieren a este colectivo como hijos e hijas de personas migrantes, resulta innegable que el uso de la expresión *segunda generación* se ha impuesto tanto en los espacios académicos, como en los diferentes ámbitos de la sociedad política y civil. Incluso entre sus detractores y detractoras, quizás en un intento por facilitar la comunicación, o por eludir la tarea de cuestionar el concepto, es frecuente que el conflicto se haya visto solventado con la referencia a *la mal llamada segunda generación*. Bajo esta categoría se engloba a todos los niños y niñas que han crecido en hogares migrantes, independientemente de que hayan nacido en el país de destino o de que llegaran a él a una edad temprana (Alba y Holdway, 2013: 13). En fechas más recientes (Rumbaut e Ima, 1988), y aunque con escasa propagación en la investigación realizada en España, algunos trabajos han incorporado el concepto *generación 1.5*<sup>72</sup> (incluso 1.25, 1.75 o 2.5<sup>73</sup>) en referencia a aquéllos y aquéllas que se incorporaron a la sociedad de acogida a corta edad; diferenciándolos así de los y las que formarían parte de la *segunda generación* en sentido estricto, es decir, los y las nacidas en el país de recepción.

En este trabajo utilizaremos en todo momento el término hijos e hijas de personas migrantes (o de familias migrantes o de la migración). Los motivos son varios: en primer lugar, cuando se habla de segunda generación de migrantes (o migrantes de segunda generación), se participa en la construcción como inmigrantes de personas que han nacido en el país en el que residen o que llegaron a éste sin tener capacidad de decidir sobre su

---

<sup>71</sup> La propia noción de *generación* ha sido objeto de debates y controversias dentro de las Ciencias Sociales. Aunque su análisis excede el objetivo de este trabajo, en caso de interés, puede consultarse los trabajos de Mannheim, 1993; Sayad, 1994a; Martín Criado, 2009; Mauger, 2013.

<sup>72</sup> Entre los estudios e investigaciones que han incorporado esta categoría se encuentran: Arcarons y Muñoz-Comet, 2018; Aparicio y Portes, 2014; Feixa, 2008; Gualda, 2007; Aparicio, 2007.

<sup>73</sup> Las expresiones *generación 1.25*, *generación 1.75* y *generación 2.5* se han utilizado, aunque de forma muy residual, para categorizar a aquéllos y aquéllas que se incorporaron a la sociedad de acogida durante la adolescencia, a los y las que lo hicieron durante la primera infancia y a aquéllos que cuentan con un progenitor nativo y otro de origen extranjero, respectivamente.

movimiento migratorio. Es un concepto semánticamente erróneo ya que alude a la migración de personas que nunca han emigrado. Por supuesto, y como se ha mostrado anteriormente, la utilización de la categoría segunda generación no es accidental ni ingenua, sino que responde a ese *nosotros y ellos* que sustenta los discursos e imaginarios que producen la condición inmigrante. Antes que ciudadanos o ciudadanas de la sociedad de acogida estos niños, niñas y jóvenes son migrantes.

Además, el término *segunda generación* suele quedar reservado para categorizar a los hijos e hijas de las familias migrantes de clase trabajadora. Es decir, aquellos y aquellas que nacen en familias extranjeras situadas en una posición económica de privilegio (como, por ejemplo, la importante comunidad británica que reside en las zonas costeras de Región de Murcia) son rara vez designados como de segunda generación. Como señalan Bolzman, Fibi y Vial (2001), y recogen Aparicio y Tornos (2006a: 22):

“con ello se subraya la especificidad social y étnica de éstos no solamente con respecto a los jóvenes autóctonos, sino también con respecto a jóvenes extranjeros nacidos en medios más privilegiados. Se sobreentiende así que estos inmigrantes endógenos están destinados a reproducir el estatus ocupado por sus padres en las sociedades de residencia”.

Por otro lado, la numeración ordinal de las generaciones no sólo separa a este colectivo de sus coetáneos nativos, sino también de sus padres. Son migrantes, pero no son los mismos que aquéllos que emprendieron los proyectos migratorios. Como se desarrollará posteriormente, esta distinción entre padres e hijos se encuentra vinculada con el papel que la sociedad de destino tiene reservada en el ámbito público (político, económico y social) para este colectivo y con los manidos conceptos de integración, identidad y cultura.

En tercer lugar, el discurso de las generaciones prescinde del pasado y de la historia de aquéllos y aquéllas que con sus procesos de emigración constituyen la llamada primera generación. El país de origen, las condiciones materiales experimentadas, los procesos de socialización o las trayectorias y proyectos migratorios son eliminados; el migrante parece (re)nacer cuando atraviesa la frontera del país de destino. Así, y a diferencia de las siguientes, la primera generación no se justifica discursivamente en términos biológicos (“ser hijo de”), sino en términos puramente políticos y fronterizos (“migrar a”). Las aportaciones de Sayad, las críticas al nacionalismo metodológico y al paradigma del

Estado-nación o el desarrollo posterior de la perspectiva transnacional<sup>74</sup> ayudan a entender este etnocentrismo desde el que tradicionalmente se han construido y estudiado los movimientos migratorios.

Del mismo modo, continuando con Sayad, y como bien señala García Borrego (2008: 42), es igualmente relevante a la hora de discutir con el concepto de *segunda generación*, poner de relieve cuándo comienza a utilizarse por vez primera esta categoría en una sociedad como la española. Así, únicamente en el momento en el que el número de hijos e hijas de personas migrantes comenzó a tener cierta relevancia en el espacio público, en colegios y parques, *la segunda generación* comenzó a centrar la atención (y preocupación) de debates, investigaciones y políticas. Es decir, de nuevo, un término que responde a la situación del país de destino y no tanto a las condiciones del colectivo al que categoriza. En el mismo sentido, cabría preguntarse en qué generación (segunda, tercera, cuarta...) se supera el pasado, esencializante, de la migración; en qué generación, y de acuerdo con qué criterios o indicadores, se nace al fin nativo y no migrante<sup>75</sup>.

Por último, bajo nuestro punto de vista, la investigación realizada en torno a los hijos e hijas de familias migrantes ha prestado poca atención a los distintos y específicos contextos sociales y condiciones materiales en los que se ha producido su socialización. Bajo el término segunda generación se ha tendido a obviar elementos fundamentales en el análisis sociológico, como la posición ocupada en la estructura social, el capital (económico, cultural, social y simbólico) heredado o la estructura de oportunidades existente en la sociedad de acogida, y a sobredimensionar cuestiones vinculadas con la supuesta diferencia cultural o la identidad social (Solé, 2013). Como señala Martín Criado (2009)<sup>76</sup>, a partir de la lectura de Manheim y Bourdieu, “no podemos hablar de

---

<sup>74</sup> Desarrollada a partir de la década de los 90, la perspectiva transnacional ha mostrado la participación de la población migrante en relaciones, redes y actividades a un mismo tiempo, tanto en la sociedad de origen como en la sociedad de destino. Esta perspectiva es crítica con aquellos planteamientos que parten de la desvinculación de la persona migrante con la sociedad de origen e incide en su capacidad de agencia e influencia en ambos contextos. Para un mayor conocimiento sobre la perspectiva transnacional pueden consultarse los trabajos de Natalia Moraes (2010, 2009).

<sup>75</sup> En su trabajo sobre la migración escandinava en Estados Unidos, Marcus Lee Hansen (1987) señalaba que es la tercera generación la que completa el proceso de asimilación. Mientras la primera generación es la responsable de insertarse en el nuevo entorno; a la segunda le corresponde desarrollar el proceso de aculturación que finaliza con la asimilación de la tercera generación. Aunque el planteamiento de Hansen ha recibido profundas críticas (fundamentalmente, por plantear la migración como una sucesión de etapas y por su culturalismo –García Borrego, 2008–), la tercera generación sirve también a la teoría de la asimilación segmentada (Portes y Zhou, 1993; Portes y Rumbaut, 2010, 2001) para valorar los procesos de integración de la migración.

<sup>76</sup> “No es suficiente con compartir el mismo tiempo cronológico para ser sociológicamente contemporáneos (Sayad, 1994a: 158)” (Traducción propia).

generación más que en la medida en que se comparta, además de una contemporaneidad cronológica, una misma situación en el espacio social -que comporta unas mismas condiciones materiales y sociales de producción de individuos-” (Martín Criado, 2009). En la medida en que las situaciones ocupadas en el espacio social por las familias de origen extranjero y sus descendientes son sin duda distintas, utilizar el término de segunda generación oculta diferencias y facilita la construcción de estereotipos.

Ahora bien, y retornando a la pregunta inicial sobre por qué resulta de interés estudiar a este colectivo, aunque diversas, las posiciones ocupadas en la estructura social por estos niños, niñas y jóvenes se ven directa y profundamente atravesadas por las implicaciones del pasado migrante familiar y por las oportunidades y espacios que la sociedad de acogida reserva a la población extranjera. En el año 2005, Andrés Pedreño propuso la expresión *la condición inmigrante*<sup>77</sup> en referencia a esta *sobredeterminación estructural* (García Borrego, 2008: 8) específica de la población migrante.

La migración supone siempre, además de un movimiento geográfico, *un viaje social* (Pedreño, 2013: 27). Al incorporarse a la sociedad de destino, la persona migrante observa como sus recursos y capitales se revalorizan y reconvierten en función del reconocimiento y validez que el nuevo contexto les otorga. En el caso de las migraciones internacionales provenientes de países de la periferia de la economía-mundo capitalista (Wallerstein, 2000) el tránsito entre fronteras implica frecuentemente un proceso de movilidad social descendente. La estratificación étnica del mercado de trabajo, los complejos procesos de convalidación de títulos académicos y cualificaciones, las deudas económicas adquiridas para el viaje, la reducción de las redes sociales y de cuidados, la acumulación de *saberes* que resultan inservibles en el nuevo contexto o el estigma negativo que rodea a la inmigración, constituyen algunas de las dificultades a las que se enfrentan las personas migrantes en el intento por mantener la posición social ocupada en la sociedad de origen.

Los hijos e hijas de familias de origen extranjero comparten en sus historias y biografías el peso de la *condición inmigrante* sobre los proyectos migratorios de sus padres, sus procesos de socialización y sus propias trayectorias personales, educativas y laborales. Es precisamente desde esta experiencia compartida desde la que consideramos tiene sentido

---

<sup>77</sup> Como ya se ha señalado en la Introducción de este trabajo, Pedreño definió la condición inmigrante como: “el papel estructurador socialmente hablando que tiene la etnicidad en cuanto marcador diferenciador de unas determinadas poblaciones que quedan así inferiorizadas en la distribución de los recursos sociales y ocupacionales” (Pedreño, 2005: 76).

referirnos a estos niños, niñas y jóvenes como un colectivo de estudio específico con interés para la Sociología.

Algunos trabajos han cuestionado el papel que la construcción de los hijos e hijas de familias migrantes como *un objeto de estudio per se* (Moncousí, 2007: 483) tiene en la separación de este colectivo respecto a sus coetáneos de origen nativo, en su reificación como otredad y en la propia herencia de la condición migrante. Sin embargo, los procesos específicos de estructuración de lo social que se encuentran directamente vinculados con la historia migratoria familiar justifican, desde nuestro punto de vista, su construcción epistémicamente vigilada como objeto de estudio.

### **Del trabajo a la cultura: el giro hacia la integración y la identidad**

“Entre sus objetivos (de Abdelmalek Sayad), está mostrar cómo y por qué después de haber existido a través del trabajo, los inmigrantes han existido a través de sus hijos mediante lo cultural” (Amin Pérez, 2019: 240)

En los planteamientos, discursos y estudios, tanto académicos como político y sociales, en torno a los hijos e hijas de familias migrantes, con independencia de la posición ideológica desde la que hayan sido configurados o emitidos, aparecen reiteradamente tres nociones *enormemente polisémicas* (Sayad, 1994b:9), que se encuentran sin duda interrelacionadas entre ellas, a saber: cultura, integración e identidad. La revisión crítica de estos tres conceptos nos permite plantear, recogiendo la pregunta de Sayad en la cita anterior, por qué, es decir, con qué utilidad para la sociedad de acogida, la *otredad*, la *extranjereidad*, de estos jóvenes que nacieron en España, o llegaron a una edad temprana, se construye y consolida desde lo cultural.

Como se ha señalado en el epígrafe anterior, la presencia de niños, niñas y jóvenes de origen migrante cuestiona directa y radicalmente uno de los principales mantras sobre los que se articula el pensamiento de Estado respecto a la inmigración, el de la *provisionalidad* (Sayad, 1998). La inmigración familiar, ya no sólo masculina e individual, cuestiona el carácter exclusivamente temporal, laboral y apolítico con el que fundamentalmente se justificaba la existencia de una presencia extranjera, al tiempo que plantea nuevas preguntas o retos en referencia al reconocimiento político de la inmigración (Pérez, 2019: 252). El inmigrante, y muy específicamente sus hijos e hijas, ya no es únicamente un trabajador, fuerza de trabajo descontextualizada, sino que su

presencia tiene implicaciones y genera desafíos en el conjunto de los ámbitos de la sociedad y en concreto en las esferas cultural y política.

En sus trabajos acerca de la obra de Sayad, especialmente en su prólogo del tercer volumen de *L'immigration ou les paradoxes de l'alterite*, titulado *La fabrication des identites culturelles* (Sayad, 2014), Amín Pérez se acerca al análisis de la noción de cultura en la obra del sociólogo argelino (Pérez, 2019, 2009). Sayad, que estudió con audacia el contexto de la inmigración en Francia, mostró cómo a partir de los 70, coincidiendo con un periodo de crisis y recesión económica en el país y con la participación de jóvenes de origen migrante en movilizaciones demandando derechos de ciudadanía, empezaron a desarrollarse políticas y actuaciones enmarcadas en el campo de la *cultura*. La pobreza y la exclusión social fueron perdiendo centralidad en la calificación social e institucional de la migración, mientras que la cultura y las cuestiones étnicas tomaban protagonismo. Es decir, el inmigrante dejaba de ser problematizado como pobre y marginal, para ser pensado como un otro socializado en una cultura y valores distintos.

Señalaba Sayad que justo en aquellos años se empezó a mostrar interés por que la población extranjera conociera la *cultura francesa* y diera a conocer su cultura de origen entre los *auténticos* franceses y francesas. Bajo esta idea, ampliamente extendida, de las bondades inherentes al conocimiento cultural mutuo, se encuentra una concepción reificada y esencialista de la cultura. En función de su país de origen, el migrante portará una cultura que es entendida como una realidad identificable, inmutable e inalterable. Sin embargo, y en el caso hipotético de que pudiéramos hablar de ciertas características culturales nacionales, éstas se verían sin duda transformadas ante el impacto del propio proceso migratorio y del nuevo contexto histórico y social.

La(s) cultura(s) del otro, distinta, incluso en ocasiones opuesta, debe convivir con la cultura universal francesa, cuyas fronteras se identifican con el propio Estado -la cultura de la Nación-. Mantener y defender la cultura y los valores franceses es defender a Francia, lo cual constituye, por tanto, la obligación de todo buen ciudadano y ciudadana. La diversidad cultural se aplaude públicamente (como muestra la proliferación de encuentros y ferias multiculturales), siempre que no cuestione la cultura del Estado, ni persiga transformar ese aplauso en reconocimiento jurídico o político (Sayad, 1979). Para Amín Pérez en este paso de lo sociolaboral a lo cultural acabó por imponerse “una lógica

estatal que disimuló sus mecanismos de dominación a través de representaciones y programas culturales, percibidos como políticamente neutrales” (Pérez, 2019: 240).

En este giro hacia lo cultural, aquéllos y aquéllas a los que se llamó *la segunda generación* fueron etiquetados como el verdadero riesgo para la homogeneidad cultural de la nación. A diferencia de sus padres, extranjeros en un sentido jurídico y político, y cuya presencia (invitada y siempre susceptible de expulsión) no supone peligro alguno para la identidad nacional; los hijos e hijas de esta migración, ya franceses de derecho, son percibidos como portadores de un *conflicto* interno que amenaza y pone en riesgo el futuro de los valores universales de la nación. Se entiende que estos jóvenes viven en una continua tensión entre la cultura de origen y la cultura de la sociedad de acogida. Ante este conflicto, se hace precisa su total integración -asimilación- en la sociedad francesa para evitar que su cultura familiar se imponga y pervierta la identidad nacional (Sayad, 2014, 1994b, 1979; Pérez, 2019; García Borrego, 2008).

Las diferencias entre el contexto migratorio francés y el español son notables y profundas. Cualquier intento por trasponer de manera directa lo estudiado por Sayad, y los trabajos que le sucedieron, caería en una simplificación de la realidad social. Ahora bien, la idea de que el principal problema al que se enfrentan los hijos e hijas de familias migrantes es, justamente, el conflicto entre la cultura familiar y la cultura de la sociedad de acogida se encuentra ampliamente extendida también en nuestra sociedad. En el imaginario colectivo, y también en una parte de los estudios migratorios, aquéllos y aquéllas nacidas en el seno de familias extranjeras arrastran, como si de un lastre se tratara, una cultura familiar que dificulta sus procesos de incorporación e integración en la sociedad de destino y que pone en riesgo la cohesión cultural de España (por otro lado, claramente inexistente). Este problema no afectaría por igual a todos los descendientes de personas migrantes, sino que la gravedad y urgencia del mismo variaría en función de cómo de diferente y alejada de los valores entendidos como propios de la cultura española sea percibida la cultura familiar. En nuestra sociedad, como se viene señalando, la población marroquí, en tanto que es asociada con el Islam, es identificada como la gran otredad en términos de cultura, el gran riesgo para nuestra identidad (Cutillas, 2019; Ramírez, 2014; Traverso, 2012; Grosfoguel, 2011). El Islam se percibe como una realidad natural y esencial, que lo ocupa todo y determina el comportamiento y razonamiento de los sujetos (Olmos, 2017). Bajo estos postulados y discursos, la posibilidad de aceptación y éxito

queda sometida a la voluntad y la capacidad del individuo para zafarse de la cultura de origen e incorporar aquella propia – y deseable- de la sociedad de destino.

La proliferación de este culturalismo, asociado a los hijos e hijas de la migración y fomentado desde el propio Estado y sus políticas, cumple, de acuerdo con Sayad (1979), dos funciones fundamentales. Por un lado, permite ahondar en la separación de estos jóvenes respecto a sus padres (construidos en torno al trabajo y no a la cultura) y también en relación a sus coetáneos nativos (que no son seres culturalmente híbridos). Por otro lado, la posible exclusión en la sociedad de acogida queda así justificada en términos individuales y culturales -*el esfuerzo por integrarse*- y no desde el ámbito de los derechos jurídicos y de ciudadanía. Es decir, se extrae el fenómeno de la inmigración del ámbito de lo político y se sitúa en el de la moral (al juzgar cómo de *integrables* son los valores que se asocian a una determinada cultura) (Sayad, 2010). Precisamente, para el sociólogo argelino, “la forma más perniciosa de subvertir la inmigración asumiendo el dominio más total sobre ella es despolitizarla” (Sayad, 1994b:14).

Los discursos en defensa de la necesidad de integración han sido asumidos, como señala Pérez (2019), por las posiciones políticas más reaccionarias, que entienden que los hijos y las hijas de determinados colectivos migrantes adquieren en sus hogares una cultura contraria a los supuestos valores de las sociedades occidentales. Así como por los sectores más comprometidos con los derechos de las personas extranjeras, que vuelcan su esfuerzo en *ayudar* a que aquellos jóvenes puedan integrarse en *nuestra* sociedad. Para ambas posturas, se hacen así precisas las políticas y recursos que fomenten (y controlen) la integración de la población inmigrante, y con gran énfasis la de sus hijos e hijas.

Sin embargo, y cómo señala el trabajo de Carrasco *et al.*, el debate en torno a “¿qué modelo de integración? e ¿integrar a quién en relación con qué?” ha sido mucho menor (Carrasco *et al.* 2001: 53). También Thomson y Crul señalaban la necesidad de preguntarnos cómo definimos y medimos la integración (Thomson y Crul, 2007). Desde nuestra perspectiva, y como apuntábamos en la Introducción de este trabajo, la integración en nuestra sociedad no se entiende necesaria y urgente en un sentido durkheimiano, sino en su versión individualista.

Es decir, no se cuestiona el poder integrador del conjunto social (cuán integrada está o no una sociedad) y cómo éste se traduce en la integración de las partes; sino que se juzga la

capacidad y voluntad del individuo para integrarse (Bouamana, 2019). Como señalaba Ndeye Andujar la integración es un proceso de dos direcciones en el que el acento se pone únicamente en un sentido: el del individuo (Andujar, 2008: 68).

Se responsabiliza así al propio sujeto de su condición de excluido, en la medida en que ha elegido –o no ha sabido dejar atrás- una cultura que se entiende de “naturaleza adquisitiva” (Gil-Benumeña, 2018: 57) y, por tanto, elegida. En la medida en que se considera integrado a aquél con la capacidad de zafarse de su alteridad, el concepto de integración no es sino el heredero del de adaptación o asimilación (Sayad, 2010). En este marco, cuando el proceso de integración concluye negativamente, la *culpa* recae sobre el migrante; mientras que el éxito es achacado a las virtudes de la sociedad y puesto a su beneficio (Sayad, 1994b).

La posibilidad que la sociedad de acogida tiene de someter a juicio la capacidad y valía de algunos de sus ciudadanos para *integrarse*<sup>78</sup> nos sitúa ante una población para la que la legitimidad de su presencia se encuentra en constante sospecha (Sayad, 1994b). Para los hijos e hijas de familias migrantes su derecho a ser parte legítima de la sociedad en la que viven se encuentra siempre en disputa.

El discurso compartido y raramente cuestionado de la integración conduce inexorablemente a la preocupación por la identidad. Es decir, en la medida en que la presencia de niños, niñas y jóvenes socializados “entre dos mundos culturales” (Aparicio y Portes, 2014: 46) es percibida como una fuente de conflicto, el foco se pondrá en la identidad social de los sujetos; se tratará de comprobar si el proceso de integración llevado a cabo ha resultado exitoso y el individuo *se siente* -se identifica- del país de acogida.

Sin embargo, en esta tesis entendemos que, como señalaba Stuart Hall (2003), y recogía posteriormente Antonia Olmos (2017), las identidades:

“nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (...) Las identidades tienen que ver (...) no con ‘quiénes somos’

---

<sup>78</sup> Recuerda Bouamana (2019) que la *integración* no es un concepto dicotómico (integrarse o no integrarse), sino que lo que se produce es una integración en posiciones sociales desiguales. Por tanto, cuestionar que la integración pueda producirse, implica negar la discriminación que afecta a la población migrante.

o ‘de dónde venimos’ sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella.” (Hall 2003:17-18)

La identidad ni se hereda, ni se elige, sino que se construye y reconstruye de manera constante como resultado de un proceso en el que (sin negar la capacidad de agencia del sujeto) el papel del otro resulta fundamental. De este modo, a la hora de entender el lugar que la sociedad de acogida reserva a los hijos e hijas de la migración, lo que nos interesa es conocer, para un contexto específico, los procesos sociales por el que las distintas identidades se producen, se asumen, se perciben y son moralmente jerarquizadas.

### **3.2 LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES DE REPRODUCCIÓN: EL PROYECTO MIGRATORIO Y LA CONFIANZA EN LA ESCUELA**

“Un mejor acceso a la formación de la segunda generación fue en buena medida un elemento que compensaba las necesidades, el sacrificio y las duras condiciones de vida y de trabajo de los emigrados. El discurso del sacrificio aparece constantemente asociado (muy por encima del ahorro) a la expectativa de movilidad social de los hijos -la escasez y la necesidad *de ayer* suplida por lo que ellos tendrán mañana-”<sup>79</sup> (Marta Latorre, 2015: 208)

La familia<sup>80</sup> es el principal agente de acumulación y de transmisión entre generaciones del capital económico, social, cultural y simbólico. En este sentido, la familia desarrolla una labor fundamental en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica (el nacimiento de una nueva generación), sino también social (la posición ocupada en el espacio social y en las relaciones sociales) (Bourdieu, 1997). En esa tarea, además, la familia es la encargada de transferir a los sujetos las disposiciones necesarias (*habitus*) con las que gestionar correctamente los capitales recibidos (Pedreño, 2013; García Borrego, 2008). Es decir, la familia, como institución unitaria e integrada con vocación por sobrevivir biológica y socialmente, pone en marcha estrategias de

---

<sup>79</sup> En relación con la migración española a Europa durante el franquismo.

<sup>80</sup> Dado que su planteamiento excede a los objetivos de este estudio, no entraremos a realizar una revisión crítica del carácter natural y universal (Fernández, 2017) con el que se presenta a la institución de la familia (Fox, 2004). Nos limitaremos a señalar, siguiendo a Bourdieu, que ese proceso de “naturalización de lo arbitrario social” (Bourdieu, 1997: 132) es el resultado de que “la familia como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social objetiva (estructura estructurada), categoría mental que constituye el principio de miles de presentaciones y de acciones (matrimonios, por ejemplo) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva” (Íbid:130).

reproducción<sup>81</sup> tendentes a mantener, o mejorar, los recursos materiales y culturales que sustentan su posición social. Estrategias no siempre meditadas y elegidas reflexivamente, sino con frecuencia inconscientes (Anderson, 1998).

De acuerdo con Bourdieu, toda posición social queda construida por tres dimensiones fundamentales: el volumen de capital (cantidad), la estructura del capital (su composición de acuerdo con los diferentes tipos de capitales existentes) y la evolución en el tiempo de dicho volumen y estructura. Atravesadas por estas tres dimensiones las familias tratan de desarrollar diferentes estrategias de reproducción, vinculadas con la fecundidad, la educación, el matrimonio o el consumo, que garanticen su perpetuación.

De este modo, el éxito de las estrategias de reproducción social queda condicionado por el volumen y la naturaleza de los recursos que la familia puede movilizar en los diferentes mercados, desde el escolar hasta el laboral. Esta vinculación se hace especialmente relevante con el advenimiento de las sociedades neoliberales a comienzos de la década de los 80 y el progresivo debilitamiento del Estado del Bienestar. Con la institucionalización de esta ideología se *responsabiliza* -en mayor medida- a las familias de su destino, incentivando el esfuerzo y el cálculo racional, lejos de la protección del Estado. Como si de una empresa se tratase, las familias deben emplear “cierto volumen de recursos en moneda y en tiempo para producir ‘bienes’ de diferentes clases: competencias, salud, autoestima y otras ‘mercancías’ como los niños, el prestigio, el placer de los sentidos, etcétera” (Laval y Dardot, 2013: 216).

Conviene, sin embargo, introducir algunas consideraciones al concepto de *estrategias familiares de reproducción*. En primer lugar, y siguiendo los trabajos del sociólogo francés Olivier Schwartz, recogidos en el libro *Familias de clase obrera y escuela*, coordinado por Enrique Martín Criado, la familia no es un “todo armónico y unificado”, con intereses y objetivos compartidos, sino que en su interior se producen también conflictos, tensiones y luchas entre sus diferentes integrantes. De este modo, las estrategias no son únicamente el resultado de las condiciones y recursos disponibles, también son el producto de la interrelación de todos sus miembros y de las prácticas que a partir de ésta se desarrollan (Martín Criado *et al.*, 2000). Una interrelación que, como no puede ser de otro modo, varía en función de las especificidades de la composición

---

<sup>81</sup>La reproducción fruto de estas estrategias puede resultar *simple* (se limita a reproducir las anteriores condiciones de producción) o *ampliada* (las extiende) (Althusser, 1974: 7).

familiar y en la que cada uno de sus integrantes ocupa una posición distinta de acuerdo con diferentes variables, como son el género, el orden ocupado en la fratría, el distinto impacto de las transformaciones que exceden el ámbito de la familia, etc.

En el caso de las familias migrantes<sup>82</sup>, las estrategias de reproducción quedan marcadas por el propio proceso migratorio, en la medida en que éste incide directamente en el volumen, estructura y evolución de los recursos materiales y simbólicos disponibles. La migración, y muy especialmente aquella que se produce desde los países de la periferia de la economía mundo, suele conllevar un proceso de pérdida y restructuración de los capitales familiares. La migración, y más cuando afecta al conjunto de la unidad familiar, conlleva desprenderse (o dejar de disponer) de ciertos recursos o bienes que no permiten ser trasladados en el desplazamiento y tratar de sustituirlos por otros que puedan ser aprovechados en la sociedad de destino. Sin embargo, este proceso de reconversión de capitales, atravesado por las propias implicaciones de la condición migrante, dificulta enormemente las estrategias de mantenimiento y reproducción familiar, al menos para la primera generación.

Por ejemplo, y en lo referente al capital económico, la segmentación étnica del mercado de trabajo, abordada en un capítulo previo, condiciona la posición en la que se produce la incorporación al mercado laboral de las personas extranjeras. Dicha posición suele materializarse en la ocupación de los trabajos más vulnerables, temporales y precarios, con largas jornadas laborales, un reducido poder de negociación y una escasa posibilidad de trasvase hacia otros sectores o empleos. Además, en aquellos casos en los que el inicio del proyecto migratorio haya requerido de la adquisición de una deuda, la dependencia del empleo y la fragilidad económica serán aún más intensas.

Por otro lado, la migración se encuentra generalmente acompañada de una desvalorización, es decir de una pérdida del reconocimiento social, del capital cultural disponible. Esto se produce no sólo por los complejos procesos a afrontar para la convalidación, si los hubiera, de títulos académicos y formativos; sino, y muy especialmente, por la distancia existente entre los saberes y conocimientos portados desde una sociedad y los requeridos y valorados en otra. El manejo de un idioma, o varios, como ocurre en muchas familias provenientes de Marruecos en las que además del árabe (o el

---

<sup>82</sup> Como señalan los trabajos de Terrén y Carrasco (2007: 13), la familia es la unidad esencial de narración del proyecto migratorio (“cuando lo que se contempla es un proyecto -y tanto las migraciones como los hijos lo son- la unidad fundamental de análisis es la familia”).

dialecto correspondiente a la zona de origen) se habla el francés, o la acumulación de ciertos saberes y prácticas, como en aquellas migraciones desde zonas mineras o rurales a zonas urbanas, se presentan como recursos inservibles o carentes de valor en la sociedad de destino. Como en aquel sugerente título de la tesis doctoral de Adela Franzé (2003), con la migración *lo que se sabe no vale*, o incluso es considerado como un conocimiento inferior que debe ser rechazado y evitado.

En una etapa inicial del proceso migratorio es frecuente también que la familia vea reducida sus redes de contacto y sociabilidad, especialmente en lo que a la diversidad de las mismas se refiere. Es habitual que en un primer momento el círculo de vínculos sociales quede limitado a otras personas provenientes del mismo país de origen –incluso región-, que ocupan una posición análoga en la sociedad de destino. Las barreras impuestas a la hora de ampliar estas redes<sup>83</sup> limitan la capacidad para conocer, participar e influir en la sociedad en la que residen.

Además, en rara ocasión el capital simbólico puede viajar a través de las fronteras. En la medida en que este tipo de capital sólo puede producirse en un espacio concreto y en relación con los capitales que resulten valorados en el mismo (Fernández, 2013: 36), difícilmente mantiene su influencia en la sociedad de destino. La pertenencia a una familia de reconocido prestigio, el desempeño de una profesión o labor altamente valorada o el formar parte de un grupo dominante (como una mayoría religiosa o política), entre otras posibles fuentes de capital simbólico, dejan de resultar monetizables fuera de su contexto de producción. Así, “la inmigración es uno de los acontecimientos más estresantes a los que puede enfrentarse una familia” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 125).

De este modo, más allá de un desplazamiento geográfico, migrar supone un movimiento en el espacio social que altera la posición ocupada por la persona migrante en el mismo, así como, los recursos disponibles y la capacidad para movilizarlos. Un desplazamiento, además, que afecta al conjunto de la familia, incluyendo a aquellos miembros que no participan de manera activa en la migración (Oso y Suárez, 2017).

---

<sup>83</sup>A menudo las redes sociales constituyen un capital social clave en el desarrollo de proyectos migratorios. Desde el contexto en el que se desarrolla la idea de emigrar, muchas veces condicionada a la migración previa de conocidos y familiares, hasta la incorporación en el país de destino es frecuente que el capital social disponible condiciona los procesos migratorios (Aparicio y Tornos, 2006b).

Con frecuencia, este proceso de *reubicación social* modifica el proyecto migratorio inicial. Los objetivos o anhelos -individuales o familiares- que propiciaron el proceso migratorio, y a los que con frecuencia se esperaba dar una rápida respuesta, comienzan a percibirse como difícilmente alcanzables en un periodo breve de tiempo. En ese momento, señalaba Sayad (1992), y recogería más tarde Pedreño (2013), es habitual que el proyecto migratorio se reoriente hacia metas de índole familiar o grupal, como la formación y el futuro de los hijos e hijas, y se posponga el momento estimado en el que éstas podrán ser alcanzadas. Las trayectorias formativo-laborales de *éxito* de sus descendientes se sitúan así en el centro del proyecto migratorio.

De este modo, si en un futuro próximo sus hijos e hijas disfrutan en la sociedad de destino de una posición económica, simbólica y política en condiciones de igualdad con la población nativa, el trabajo duro, el esfuerzo y el sacrificio realizado no habrán sido en vano (García Borrego, 2004; Franzé, Moscoso y Calvo, 2011). El proyecto migratorio -y las estrategias puestas en marcha para desarrollarlo- se reformula y reorienta hacia los descendientes y sus trayectorias. Que sus hijos e hijas puedan disfrutar de unas mejores condiciones materiales de las que ellos disponen, se conforma para los padres como la recompensa, en su caso simbólica -y la justificación-, del esfuerzo realizado y de la propia decisión de emigrar: “El éxito de la educación de sus hijos es (será) el éxito de su proyecto migratorio” (Terrén y Carrasco, 2007: 22).

En posiciones sociales en las que los capitales disponibles resultan limitados y en ocasiones son vistos como inservibles, la escuela es percibida por una parte importante de las familias como la *tabla de salvación*, como la institución que puede facilitar el ascenso social familiar y librar a sus hijos e hijas de *la condición inmigrante* (Terrén y Carrasco, 2007; Carrasco *et al.*, 2001; Franzé, Moscoso y Calvo, 2011; Pedreño, 2013).

La institución escolar, en la medida en que realiza la función de distribución de títulos y credenciales (Martín Criado, 2018) que permiten la entrada -o que excluyen- de determinados puestos de trabajo<sup>84</sup>, es reconocida como el mecanismo fundamental en la distribución de las posiciones sociales en nuestras sociedades. De este modo, una parte importante de los padres y de las madres, también, por supuesto, de los y las de origen

---

<sup>84</sup> El empleo en trabajos remunerados es la principal fuente de obtención de estatus y de recompensas económicas en las sociedades actuales (Wright, 2010).

migrante<sup>85</sup>, ven en la escuela la institución en la que conviene invertir para garantizar el buen futuro de los hijos (Rodríguez Izquierdo, 2011).

La escuela, como institución que vigila y certifica las trayectorias formativo-laborales, se sitúa en el centro de los proyectos migratorios de las familias migrantes. El éxito académico de los hijos y las hijas es el éxito de la migración familiar.

### 3.3 FACTORES Y CONDICIONAMIENTOS DEL ÉXITO ACADÉMICO

“Por una parte, ningún factor explica por sí mismo el ‘éxito’ de los alumnos: abuelos o abuelas no obreros, una relativa estabilidad profesional y una buena situación financiera de un padre obrero cualificado, una madre activa o con un estatuto profesional más elevado que el padre, una familia poco numerosa, una trayectoria de inmigración de los padres... todo esto puede contribuir a explicar ciertas trayectorias escolares, pero ninguna de esas ventajas aparece como claramente determinante. Por otra parte, cuando se intenta ver si la acumulación de las ventajas más sólidas puede permitir explicar mejor los casos observados, se constata que raras son las familias que acumulen los factores más favorables y se encuentran incluso casos de alumnos que acumulan menos ventajas que otros y que están o han estado escolarizados en ramas más nobles” (Bernad Lahire, 1995: 241 en Enrique Martín Criado *et al.*, 2000: 74)

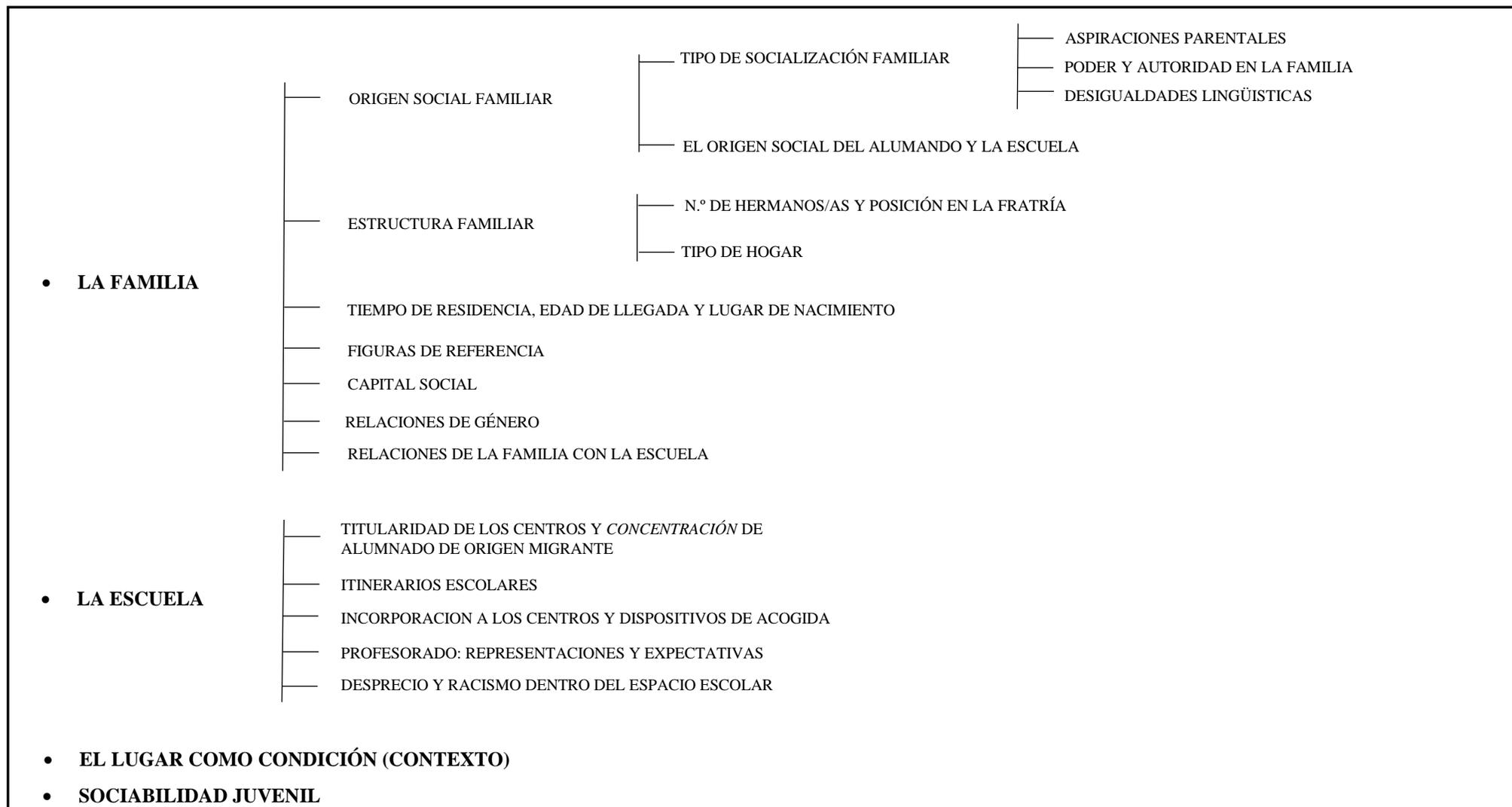
Este epígrafe tiene por objeto presentar las principales aportaciones teóricas y empíricas que han abordado de manera previa y desde diversas áreas de conocimiento y enfoques cuáles son los factores que condicionan el rendimiento educativo de los hijos e hijas de familias migrantes. En concreto, se persigue recoger qué se ha estudiado en torno a los mecanismos y condicionamientos que explican que una trayectoria educativa acabe resultando exitosa.

Con tal fin, se ha estructurado este epígrafe del siguiente modo: en primer lugar, se abordan aquellas estudios y planteamientos que han centrado su mirada en la familia como institución clave en la configuración de las trayectorias educativas. En un segundo apartado, se muestran los principales hallazgos y conclusiones de la amplia y sólida investigación realizada en torno al espacio escolar y sus dinámicas. A continuación, se presentan aquellos trabajos que han insistido en cómo las características del contexto configuran distintas condiciones de posibilidad en el desarrollo de trayectorias educativas de éxito. En un último epígrafe, se recogen las aportaciones centradas en la conformación de los grupos de sociabilidad informal de los hijos e hijas de familias migrantes y en su relación con el rendimiento educativo.

---

<sup>85</sup> De hecho, una parte de la investigación disponible, como el trabajo de Fuligni (1997), muestra que las familias de origen migrante tienden a tener una mayor confianza en la escuela y sus oportunidades.

## GRÁFICO 16. FACTORES Y CONDICIONAMIENTOS DEL ÉXITO ACADÉMICO



### 3.3.1 LA FAMILIA

“¿Tenía esto algo que ver con ser de la clase media, me pregunté, y con el hecho, que Miss Davies debía demostrar tan brillantemente algo más tarde, de que a principios del siglo diecinueve las familias de la clase media no contaban más que con una sola sala de estar, común a todos los miembros de la familia? Una mujer que escribía tenía que hacerlo en la sala de estar común. Y, como lamentó con tanta vehemencia Miss Nightingale, ‘las mujeres nunca disponían de media hora... que pudieran llamar suya’. Siempre las interrumpían” (Virginia Woolf, 2008: 49)

La institución familiar participa en la configuración de las trayectorias educativas de sus descendientes a través de múltiples procesos, acciones y relaciones, que con frecuencia resultan difícilmente identificables o cuantificables. Con la migración, y sus impactos, estos condicionamientos se tornan aún más complejos. En este epígrafe, y a partir de la bibliografía previa, se realiza una propuesta -necesariamente incompleta- de las diferentes dimensiones a tener en cuenta a la hora de estudiar la participación de la familia en el rendimiento académico de sus hijos e hijas.

#### A) ORIGEN SOCIAL FAMILIAR

La relación entre el origen social familiar y las trayectorias educativas desarrolladas por sus descendientes constituye uno de los ámbitos más extensamente abordados desde la Sociología y, de manera muy específica, desde la Sociología de la Educación. Trabajos teóricos y empíricos realizados desde multitud de contextos han constatado la relación positiva existente entre ambas variables. En el caso de los hijos e hijas de familias migrantes, el efecto del origen social familiar en el rendimiento educativo es igualmente revelador. De hecho, estudios previos, desarrollados tanto a nivel internacional (Kao y Thompson, 2003) como nacional (Franzé, 2000; Carrasco, 2004; López y García Castaño, 2014; Álvarez-Sotomayor, 2015; Zinovyeva, Felgueroso y Vazquez, 2014; Arjona *et al.*, 2011; Arjona, Checa y Checa, 2014; Cebolla y Garrido, 2008; Miyar-Busto, 2017), han mostrado que el origen social constituye el principal factor explicativo de las diferencias académicas entre el alumnado de origen nativo y el de origen migrante. Así, por ejemplo, en un trabajo realizado en la ciudad de Marbella en el año 2015, sus autores concluyeron que las desventajas relacionadas con el nivel sociocultural y económico llegaban a explicar hasta la mitad de las desventajas académicas (Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez, 2015:55). Del mismo modo que los hijos e hijas de las clases

populares muestran un menor éxito educativo que sus compañeros y compañeras de clases acomodadas, el origen social familiar explicaría gran parte de las desventajas académicas que experimenta el alumnado de origen migrante, en la medida en que esta población se encuentra sobrerrepresentada en las posiciones más bajas de la estructura social (Cebolla y Garrido, 2008).

Ahora bien, aunque está ampliamente aceptada la relación entre origen social y éxito educativo, son múltiples y profundamente distintos los enfoques adoptados por los trabajos y las teorías que han tratado de explicar las razones de esta relación. Más allá del efecto obvio que los recursos monetarios disponibles tienen sobre la capacidad familiar de cubrir los distintos costes académicos (Breen y Goldthorpe, 1997), condicionantes como el capital cultural, el capital lingüístico, las aspiraciones, las expectativas o las prácticas educativas familiares deben ser tenidos en cuenta. Siguiendo lo aportado por Enrique Martín Criado (2000), en relación con los trabajos sobre el rendimiento educativo de los hijos e hijas de las familias de clase obrera, se pueden distinguir dos grandes grupos. Por un lado, aquellas investigaciones que, atribuyendo un papel neutral a la institución escolar, han centrado su interés en analizar qué tipos de socialización familiar favorecen o dificultan el desarrollo de trayectorias académicas de éxito; y, por otro lado, aquellos trabajos que entienden la escuela como un aparato de selección que premia las cualidades y características propias de las clases dominantes. A continuación, se muestran las principales aportaciones realizadas desde ambos planteamientos:

## **TIPOS SOCIALIZACIÓN FAMILIAR**

Dentro del primer grupo de trabajos, es decir de aquéllos que han abordado los diferentes tipos de socialización familiar y su relación con el rendimiento académico, Martín Criado distingue fundamentalmente tres tipos de investigaciones: las que se centran en la transmisión de valores -especialmente las aspiraciones y la motivación por el logro-; las que estudian las prácticas educativas desarrolladas en la familia; y las que analizan los diferentes modos de socialización lingüística en los hogares (Martín Criado *et al.*, 2000:62).

## **Aspiraciones parentales y rendimiento educativo**

Desde la publicación en la década de los 60 de los primeros trabajos del “modelo de Wisconsin” (Sewell y Hauser, 1972, 1993; Sewell *et al.*, 1969; Portes, McLeod y Parker., 1978), las aspiraciones parentales han sido estudiadas como un indicador clave del logro educativo. Desde esta perspectiva, un origen social acomodado genera una mayor ambición entre los padres y madres; lo que se traduce, en primer lugar, en una mayor implicación (acompañamiento, ánimo, ayuda, etc.) de los progenitores en las trayectorias educativas de sus descendientes; también, en un mejor autoconcepto e incremento de la motivación entre los hijos; y, finalmente, en un mayor éxito académico.

Este enfoque ha sido, sin embargo, duramente cuestionado. El aumento en las últimas décadas de las aspiraciones y expectativas escolares en todas las clases sociales, y especialmente en los estratos más populares, ha vuelto a poner de relieve la importancia predictiva de los recursos económicos y culturales en la configuración de las trayectorias educativas. Es decir, en la medida en que se han extendido las aspiraciones de culminar altos niveles académicos (como los universitarios), pero se han incrementado las desigualdades sociales, una parte de los y las estudiantes se encuentran sin recursos para culminar sus aspiraciones educativas (Goyette, 2008; Harris, 2011; Martín y Bruquetas, 2014; Martín Criado, 2017). En este contexto, señalan estos trabajos, lo que se produce es una adaptación de las aspiraciones a los resultados obtenidos por los alumnos. Se acepta, por tanto, la relación entre aspiraciones y rendimiento académico, pero no la dirección o causalidad de la misma. Los padres irían así adecuando sus expectativas académicas en función del rendimiento educativo de sus hijos, y no al contrario. En el contexto español, los trabajos de Julio Carabaña (2014<sup>86</sup>) y Martín Criado (2017), entre otros, han incidido en este sentido. Como señala este último, las implicaciones de este cambio de enfoque son importantes, ya que, desde esta visión, “la solución, así, no pasa por moralizar a las clases bajas para ‘estimular’ sus expectativas y ambiciones, sino por alterar las formas de instrucción y evitar los efectos de las carencias de recursos culturales y económicos” (Martín Criado, 2017: 49).

Los conceptos de aspiraciones y expectativas han ocupado un lugar destacado en el estudio de las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias migrantes. En

---

<sup>86</sup> En su prólogo a *Crece en España. La integración de los hijos de inmigrantes* de Rosa Aparicio y Alejandro Portes (2014).

concreto, una buena parte de la bibliografía norteamericana ha insistido en su papel predictivo del logro académico. Estos trabajos parten de la premisa de que aquellos jóvenes que muestran unas altas aspiraciones educativas puede que alcancen o no las metas previstas; pero aquéllos que carecen de tales ambiciones están condenados a quedar fuera de altos niveles educativos. Así entendidas, las aspiraciones constituirían una condición necesaria pero no suficiente para el éxito escolar (Sandín y Sánchez, 2013; Aparicio y Portes, 2014).

En una de las primeras aportaciones relevantes en este campo, Kao y Tienda (1998, 1995) acuñaron el concepto de “optimismo inmigrante” para señalar que las altas aspiraciones de los padres de origen migrante constituyen un factor decisivo en el rendimiento educativo de sus hijos e hijas. Estos autores apuntan que, aún con diferencias entre los distintos colectivos migrantes presentes en Estados Unidos y entre las familias con niveles socioeconómicos diversos, los padres de origen migrante tienen unas mayores aspiraciones en las trayectorias académicas de sus hijos que las familias nativas. En familias atravesadas por un pasado migrante se produciría, según Kao y Tienda, un mayor énfasis en la importancia del logro educativo y en la transmisión de una fuerte moral del trabajo.

A partir de los resultados empíricos del Estudio Longitudinal de Hijos de Inmigrantes (CILS), Portes y Rumbaut (2010, 2001) señalaron también la existencia de altas aspiraciones educativas entre los padres de origen migrante residentes en la sociedad norteamericana (“impulso inmigrante”) (Portes y Zhou, 1993). Además, y como ya habían mostrado Kao y Tienda, los autores insistieron en las importantes diferencias existentes en los niveles de aspiración paternos en función del nivel cultural de los padres y de la situación socioeconómica familiar. Así, mostraban que prácticamente la totalidad de los padres de origen chino y filipino, poseedores de un fuerte capital cultural, esperaban que sus hijos alcanzasen un título universitario, frente a la mitad de los padres y madres provenientes de México, entre los que la formación media resultaba inferior.

En este estudio, Portes y Rumbaut introducían una dimensión de análisis relevante al distinguir entre las aspiraciones de tener un título superior y las expectativas de conseguirlo (Portes y Rumbaut, 2010: 205; Portes y Aparicio, 2014). De este modo, observaban que las discrepancias entre aspiraciones y expectativas eran amplias en todos los grupos nacionales entrevistados, pero de manera especialmente intensa en aquéllos

que se habían incorporado a la estructura social norteamericana en las posiciones más desfavorecidas y vulnerables, como camboyanos, laosianos o mexicanos.

Unos años después de la finalización del proyecto CILS, ya en el curso académico 2007-2008, Rosa Aparicio y Alejandro Portes pusieron en marcha en España, en las ciudades de Madrid y Barcelona, el proyecto longitudinal ILSEG<sup>87</sup>. Este estudio, que replicaba para el contexto español el desarrollado en la sociedad norteamericana, constituye con certeza la aportación más importante en el estudio de las aspiraciones y expectativas educativas entre los hijos e hijas de familias migrantes realizado en nuestro país. De acuerdo con los resultados de este trabajo las aspiraciones, especialmente en la adolescencia temprana, constituyen los determinantes más importantes del logro educacional (Portes y Aparicio, 2014).

Otros estudios han abordado para el contexto español la importancia de las aspiraciones y expectativas en las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias con pasado migrante. En un trabajo publicado en 2007, Eduardo Terrén y María Concepción Carrasco señalaban que, incluso en aquellos casos en los que los niños, niñas y jóvenes encuentran dificultades idiomáticas, derivadas de su incorporación tardía a la sociedad española, las altas expectativas que los padres depositan en el paso de aquéllos por el sistema educativo impulsarán la transmisión de una fuerte moral del esfuerzo en sus hijos y constituirán un importante factor de motivación para el desempeño académico (Terrén y Carrasco, 2007: 44). Por su parte, Héctor Cebolla y Antidio Martínez, a partir de la explotación de los datos de evaluación del sistema educativa navarro en secundaria, concluyeron que, una vez controlado el estatus socioeconómico de la familia, los y las alumnas de origen migrante mostraban unas expectativas educativas notablemente más elevadas que las de sus compañeros coetáneos, confirmando así el llamado *optimismo migrante* (Cebolla y Martínez, 2015; González y Cebolla, 2018).

Ante estos trabajos, y como señalan Portes, Aparicio y Haller, “es necesario preguntarse qué factores inciden en los niveles de aspiraciones y expectativas, es decir, cuáles son las ‘causas de las causas’” (Portes, Aparicio y Haller, 2018:158). En primer lugar, y como

---

<sup>87</sup> La Investigación Longitudinal sobre la Segunda Generación (ILSEG), desarrollada en las áreas metropolitanas de Madrid y Barcelona, consistió en una amplia encuesta en la que participaron casi 7.000 hijos e hijas de familias migrantes escolarizados en centros de Educación Secundaria. Además del amplio número de personas entrevistadas, el interés de este trabajo reside en que tras una primera encuesta llevada a cabo en el curso 2007/2008, cuatro años después se volvió a contactar y a entrevistar a una buena parte de la muestra inicial.

no podría ser de otra forma, el estatus socioeconómico de la familia tiene gran influencia en el grado de ambición educativa y en la estabilidad de éste. Los padres que ocupan una mejor posición económica tienden a generar aspiraciones más altas y estables. Sin embargo, y como ya se ha señalado en varios momentos de este trabajo, el marco de oportunidades<sup>88</sup> (políticas, económicas y sociales) a la que se enfrentan los distintos colectivos de migrantes en la sociedad de acogida varía significativamente en función del origen nacional, determinando en gran medida la posición en la estructura social en la que se incorporan las personas migrantes. Así, en su estudio en España, Aparicio y Portes concluyen que las diferencias por origen nacional se reducen (aunque no desaparecen) cuando se controla por el estatus socioeconómico paterno (Aparicio y Portes, 2014).

En la vinculación entre posición socioeconómica y aspiraciones educacionales, el capital cultural de los padres ha ocupado el interés de investigadores e investigadoras. Entre otros, los trabajos de Fernández-Kelly (2008), herederos del concepto de *habitus* de Bourdieu, o las aportaciones de Rumberger (1995), Inoue (1999) o Feliciano (2006) han concluido que los niveles educacionales de los progenitores influyen de manera positiva y contundente en las expectativas y decisiones formativas de sus hijos e hijas, protegiéndolos así contra un proceso de movilidad descendente.

Por su parte, la existencia de oportunidades de incorporación muy desiguales en la sociedad española para los distintos colectivos de migrantes se encuentra vinculada con otro de los factores señalados por el Proyecto ILSEG como determinante de las aspiraciones educacionales: el conocimiento del castellano por parte de hijos y padres (Aparicio y Portes, 2014)<sup>89</sup>. Una mayor fluidez en el uso del castellano, y con especial relevancia en el caso de la madre, permite unas mayores aspiraciones educacionales. En la medida en que, por un lado, una parte sustancial de la población migrante en España proviene de países de habla hispana y, por otro, que aquellos que se enfrentan con un mayor número de barreras y procesos discriminatorios provienen de países con otros idiomas, resulta complejo señalar la causa inicial de la relación de causalidad que parece existir entre conocimiento del castellano, estatus socioeconómico y estructura de oportunidades.

---

<sup>88</sup> Los trabajos de Cecilia Menjivar (2008) muestran que las familias que se encuentran en situación administrativa regular trasladan a sus hijos e hijas unas aspiraciones y expectativas educativas más altas.

<sup>89</sup> También St. Hilaire (2002), en su estudio sobre la migración mexicana en los Estados Unidos, apuntó la relación positiva entre el dominio de los padres del idioma mayoritario y las aspiraciones educacionales de sus hijos e hijas.

Por su parte, el género aparece como una variable que también incide en las desiguales aspiraciones educativas entre los hijos e hijas de familias migrantes en España. Las mujeres muestran mayores grados de ambición y expectativas académicas que sus coetáneos varones, con independencia del país de origen familiar o del nivel educativo (Fernández-Kelly y Konczal, 2005). Estos resultados vendrían a reforzar los hallazgos realizados por Feliciano y Rumbaut para la sociedad norteamericana, obtenidos a partir de la explotación de los datos del Proyecto CILS, que señalaban una mayor ambición entre las chicas y una mayor capacidad para alcanzar las metas establecidas, a pesar incluso de la profunda segmentación del mercado de trabajo por razones de género. Los resultados de este Proyecto apuntaban igualmente que aquellos niños, niñas y jóvenes que conviven con ambos progenitores muestran unos niveles mayores de expectativas y aspiraciones educativas. Tanto la influencia de la variable género como de la estructura familiar en la motivación para el estudio quedarían explicadas, de acuerdo con estos estudios, por el poder del capital social de la familia. Un capital social que sería más intenso y estable en familias con ambos progenitores y que ejercería un mayor control sobre las mujeres. En la réplica de este proyecto en el contexto español, los resultados también apuntaban el fuerte efecto del género en las aspiraciones y expectativas a favor de las mujeres (Portes *et al.*, 2011).

Estos mismos trabajos han señalado que, con independencia del contexto estudiado, aquellos jóvenes que nacen en el país de destino muestran unas expectativas educativas más altas que los nacidos en el extranjero. Además, a medida que la incorporación a la sociedad de acogida se produce a una edad más tardía, las expectativas y aspiraciones se reducen (Portes y Rumbaut, 2001; Portes *et al.*, 2011). Sin embargo, en un estudio centrado en los hijos de la migración mexicana en Estados Unidos, St. Hilaire (2002) hallaba que, a medida que se suceden las generaciones migrantes, las aspiraciones y expectativas educativas se reducen. Es decir, el efecto positivo de nacer en el país de migración se diluye a medida que aumenta el tiempo de residencia. De acuerdo con St. Hilaire aquellas familias que llevan más años desarrollando su proyecto migratorio en el país de destino han adquirido un mayor conocimiento sobre el lugar y las oportunidades que la sociedad de acogida les tiene reservado en tanto que migrantes, lo cual se traduciría en una visión más pesimista del futuro y una menor fe en el sistema educativo. El trabajo de St. Hilaire se enmarca, por tanto, entre aquéllos que cuestionan el estudio de las aspiraciones y expectativas educativas sin poner en el centro el análisis de la estructura

de oportunidades ofrecida por el grupo mayoritario a los diferentes colectivos migrantes y la cantidad de recursos y capitales familiares disponibles.

Los vínculos con el grupo nacional de origen, con las *comunidades co-étnicas* (Portes y Rumbaut, 2010), constituye, de acuerdo con esta serie de estudios longitudinales, otro de los factores que inciden de manera notoria en la ambición educativa. Si bien la relevancia de estos vínculos se abordará en mayor profundidad cuando se estudie la influencia del capital social en las trayectorias educativas de los hijos de familias migrantes, la existencia de fuertes redes co-étnicas se vincula con mayores aspiraciones académicas. Trabajos como los de Louie (2006) apuntan que el grupo nacional de origen influye también en la configuración de las aspiraciones educativas como grupo de referencia con el que los y las jóvenes comparan sus éxitos o fracasos educativos. En relación con el capital social, la influencia del grupo de amigos se destaca también como un factor clave a la hora de explicar las aspiraciones educacionales (Portes *et al.*, 2011; Haller y Portes, 1973).

Por su parte, los trabajos desarrollados por Hao y Bonstead-Bruns en Estados Unidos (1998) señalaban que en aquellas familias en las que se producía unos niveles más altos de interacción entre los progenitores y sus hijos o hijas, las aspiraciones de éstos últimos se incrementaban. Además, estos autores hallaban que cuando las expectativas educativas de hijos y padres son similares se incrementaban las probabilidades de que las mismas fueran conseguidas.

Junto a los ya señalados, algunas investigaciones han apuntado la incidencia de otros factores en las aspiraciones y expectativas educacionales. Entre ellos, Feliciano y Rumbaut (2005) apuntaron la relación positiva entre los niveles de autoestima y la creencia en el sistema educativo. Desde un enfoque similar, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003), señalaron que las imágenes sociales negativas (*imagen social reflejada negativa*) que el grupo mayoritario proyecta sobre estos jóvenes suele reducir las aspiraciones y expectativas que tienen sobre ellos mismos y, como si de una profecía autocumplida se tratara, traducirse en un menor rendimiento académico.

Como se ha tratado de ilustrar, estudios empíricos y teóricos han demostrado que las aspiraciones y expectativas educativas de padres e hijos de familias migrantes influyen de manera significativa en las trayectorias educativas de estos últimos. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos que pertenecen a esta perspectiva de análisis reconocen, por

un lado, que la dirección de la causalidad entre ambas variables -si la hay- es ambigua y, por otro, que no logra explicar en su totalidad el éxito o el fracaso educativo de estos jóvenes.

### **Poder y autoridad en la familia**

Otro grupo de estudios, aunque menos numeroso en el campo de la Sociología, ha tratado de abordar el modo en que las distintas prácticas y modos de socialización familiar inciden en las trayectorias académicas de sus hijos e hijas. En concreto, y como ha ocurrido en la investigación en torno a las familias obreras (Martín Criado *et al.*, 2000: 64), estos trabajos se han centrado en las formas y en la intensidad con las que el control y la autoridad se ejercen dentro de la familia.

Bernad Lahire (1995), en su reconocido trabajo sobre los resultados educativos en los barrios populares, señalaba que los niños de las familias en las que el ejercicio de la autoridad se asemejaba al que es propio de la escuela encontraban más facilidades para la adaptación al ámbito educativo. En la escuela moderna, la autoridad -burocrática y racional- está basada en el sometimiento a unas normas y en la postergación de los castigos y las recompensas. De este modo, en aquellas familias en las que, a diferencia de lo establecido en el entorno escolar, la autoridad está basada en la obediencia a las personas de referencia (como el padre o la madre), en la medida en que éstas pueden establecer sanciones inmediatas -como la sanción física-, los niños encontrarán más dificultades para incorporarse a la escuela, cuyo modelo de autoridad percibirán como extraño. Por otro lado, aquellos estudiantes que provienen de familias en las que impera un ejercicio de la autoridad similar al presente en la escuela -basado en la obediencia a la norma y en la aplicación de sanciones diferidas en el tiempo- tendrán una mejor adaptación al espacio académico. Así, una *moral doméstica* que potencie el orden, el acatamiento de las normas o la regularidad de los ritmos, en tanto que disposiciones útiles en el ámbito escolar, facilitarían el éxito académico. Por su parte, Enrique Martín Criado y Carmuca Gómez (2000), en un estudio cualitativo con familias andaluzas de clase obrera, alcanzaban conclusiones similares.

En el caso específico de las familias migrantes, los diferentes modos y configuraciones en los que la autoridad y el poder se ejercen están atravesados por las propias

consecuencias y dinámicas del proyecto migratorio. Las familias reagrupadas, es decir, aquéllas en las que uno o varios de los miembros de la unidad familiar inician el proceso migratorio, al que después se incorporan, paulatina o conjuntamente, el resto de los componentes, se enfrentan a largos periodos de separación y distancia (Terrén y Carrasco, 2007). Además, ya en la sociedad de destino, la segmentación étnica del mercado de trabajo explica, como se viene señalando, que una buena parte de las y los trabajadores de origen migrante se concentren en sectores que implican largas jornadas laborales, escasas posibilidades de conciliación y ausencias prolongadas del hogar (Parella, 2005). En este sentido, Sonia Veredas (2003) mostraba que los largos periodos de separación de los hijos e hijas respecto a las figuras de referencia -materna y/o paterna-, tanto en los momentos previos a la reagrupación, como en la sociedad de destino, afecta a los modos en que se ejerce y recibe la autoridad. En concreto, aquellos niños y niñas de menor edad, que no disponen de la madurez suficiente para entender las causas de la separación familiar, pueden cuestionar la autoridad de una figura que se percibe como ausente.

Por otro lado, en aquellas familias que se incorporan a un entorno con una lengua distinta, como sucede con las familias de origen marroquí en España, es frecuente que los niños y niñas –a través del proceso de escolarización- aprendan el idioma antes que sus progenitores. Portes y Rumbaut (2001) señalaron que en estos casos resulta habitual que los hijos asuman tareas propias de los adultos, ya que pueden acceder a más información y redes que sus padres. De hecho, en ocasiones padres y madres dependen de sus hijos e hijas para el desarrollo de actividades del día a día, como la atención sanitaria, las gestiones administrativas o las reuniones en los centros escolares. Esta inversión de los roles, de acuerdo con Portes y Rumbaut, altera las relaciones de autoridad. Por su parte, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) consideraban que los nuevos roles de los niños - como hacer de traductores de sus padres- alteraban las dinámicas de la autoridad paterna y materna.

Conviene también destacar, como ya han hecho varios trabajos (Carrasco, 2002; Terrén y Carrasco, 2007; Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2008), que, cuando el contexto social y cultural al que la familia se incorpora difiere al de origen, pueden surgir desencuentros entre las formas de autoridad ejercidas por los padres y aquellas que, a través de la escolarización, son incorporadas por los hijos e hijas. Los padres, socializados en otras formas de ejercer la autoridad, pueden sentirse frustrados y temerosos ante el comportamiento que puedan desarrollar sus hijos e hijas en el nuevo contexto (Suárez-

Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Los hijos e hijas, por su parte, conocedores de las prácticas sociales del entorno, pueden adoptar estrategias de aceptación, negociación o de conflicto con el ejercicio de la autoridad realizado por los padres. Los trabajos etnográficos han mostrado que en aquellas familias en las que se logra evitar el conflicto y las autoridades paternas no resultan cuestionadas se incrementan las probabilidades de que los hijos desarrollen trayectorias educativas de éxito (Martín Criado *et al.*, 2000; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

### **Desigualdades lingüísticas**

La dimensión lingüística, en la medida en que “todo trabajo escolar es, en primer lugar, un trabajo lingüístico” (Martín Criado *et al.*, 2000: 65), ha recibido tradicionalmente una atención preferente en el estudio de los factores que condicionan el éxito académico. Los debates entre Bernstein (1988) y Labov (1982), ya clásicos de la Sociología de la Educación, abordaron la compleja relación existente entre las diferencias lingüísticas que presentan niños y niñas de distinta clase social y los desiguales rendimientos educativos alcanzados.

Con el incremento de la presencia en las aulas de los centros educativos de España de alumnos y alumnas de origen migrante, la vinculación existente entre competencia lingüística y el logro académico adquirió una posición destacada en los debates y actuaciones desarrolladas en el ámbito político, escolar y académico (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020; García Castaño, Rubio y Bouchara, 2015)<sup>90</sup>. Este énfasis por conocer y mejorar los niveles de competencia de este alumnado en la lengua vehicular - por ejemplo, con la proliferación y extensión de aulas y programas de adaptación lingüística- responde a que de manera generalizada se ha asumido que un paso exitoso por el sistema educativo requiere inexorablemente de un conocimiento profundo de la lengua escolar; o, dicho de otro modo, que las peores cifras educativas mostradas por los hijos e hijas de familias migrantes, en comparación con los y las estudiantes de origen nativo, quedan en parte explicadas por sus carencias en el conocimiento de la lengua. En

---

<sup>90</sup> Fuera del contexto español, conviene destacar el trabajo desarrollado por Bereiter y Engelmann (1966) en la sociedad norteamericana. En este estudio, los autores defendían la conocida como *teoría del déficit* o de la *privación cultural*. De acuerdo con esta perspectiva, los niños y las niñas de los grupos minoritarios sufrirían una carencia lingüística y cultural, fruto de la escasez de recursos en sus familias y entornos, que les impediría desarrollar trayectorias educativas exitosas.

un reciente trabajo, Alberto Álvarez-Sotomayor y Gloria Martínez-Cousinou se refieren a esta relación como la *hipótesis de la desventaja lingüística* (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020: 2).

Sin embargo, y como señala este mismo estudio (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020), la extensión de esta hipótesis en la literatura disponible y en el imaginario colectivo no se ha traducido en una amplia bibliografía que haya estudiado empíricamente la relación entre el dominio de la lengua escolar y el rendimiento educativo. Este contraste, entre un elevado grado de aceptación de dicha relación y un reducido número de estudios, podría quedar explicado, de acuerdo con el trabajo citado, por, al menos, tres factores: por un lado, una parte de los trabajos, pese a que han tendido a abordar de manera separada el menor rendimiento educativo de los hijos e hijas de familias migrantes y las desventajas lingüísticas presentadas por este alumnado, han establecido relaciones de causalidad entre ambas variables; por otro, algunos trabajos, como la propia investigación que aquí defendemos, no persiguen cuantificar la influencia de una variable sobre otra, sino analizar la percepción que los actores involucrados en el proceso educativo (como el profesorado –Franzé, 2008- o los y las estudiantes de origen extranjero – Colectivo IOÉ, 2003; Cano y Fernández, 2015; Cutillas y Moraes, 2018) tienen sobre la incidencia de la competencia lingüística en las trayectorias educativas. Por último, también han sido frecuentes los estudios de carácter teórico o ensayístico que, apoyados en trabajos previos o desarrollados en otros contextos, han dado por aceptada la hipótesis de la desventaja lingüística.

Entre los trabajos que se han interesado por este objeto de estudio se han alcanzado resultados notablemente desiguales. En base a los resultados del Proyecto ILSEG, Portes, Aparicio y Haller (2016) afirman que la variable lingüística tiene un efecto significativo sobre las calificaciones académicas de los hijos e hijas de familias migrantes, así como sobre la probabilidad de que permanezcan escolarizados a los 18 años. Por el contrario, estos autores no hallan relación entre el nivel de castellano y cursar bachillerato, un ciclo superior o estudios universitarios. Por su parte, a partir del trabajo de campo desarrollado en diez Institutos de Educación Superior de la ciudad de Marbella, Alberto Álvarez-Sotomayor (2011) concluye que, una vez controlado el efecto del origen social, la variable lingüística explica una pequeña parte de las desventajas académicas que sufren los alumnos y alumnas de origen extranjero (no para todos los colectivos nacionales ni en todas las asignaturas). En su tesis doctoral, Jordi Pàmies (2006) concluía que los

resultados académicos de los hijos e hijas de familias migrantes no se encuentran vinculados necesariamente con un mayor o menor dominio de la lengua utilizada en el entorno escolar. De acuerdo con los resultados de su estudio, Pàmies señalaba que, aunque el desconocimiento de la lengua dificulta objetivamente el aprendizaje, condicionantes como el género, el capital cultural, el capital social o el contexto de origen hacen que esta variable influya con una intensidad muy desigual al heterogéneo grupo que conforma el alumnado de origen extranjero. A una conclusión similar llegaba el trabajo realizado por Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez (2014); el cual, a partir de la explotación de los datos PISA, apuntaba que el conocimiento de la lengua no garantiza por sí misma un mejor rendimiento educativo.

En el debate en torno al efecto que la competencia lingüística tiene sobre el rendimiento educativo, y su relación con sus otros condicionantes, señalaba García Castaño:

“quizá el problema, no esté tanto en el dominio o no de la lengua vehicular ni en el momento de llegada, sino en las bases sobre las que se ha construido un sistema educativo –monolingüe y monocultural– que, planteando objetivos de etapa iguales para todo el alumnado, pretende homogeneizar a una población cada más diversa en lo cultural y con ello en lo lingüístico” (García Castaño *et al.*, 2008:37)

Es decir, en el estudio sobre los efectos académicos de la competencia lingüística del alumnado de origen migrante, resulta igualmente importante analizar cómo la escuela (con qué recursos y desde qué planteamientos) está abordando la diversidad -también lingüística- presente en las aulas.

## **LA ESCUELA Y EL ORIGEN SOCIAL DEL ALUMNADO**

El segundo grupo de estudios que ha tratado de explicar la relación entre el origen social familiar y las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias migrantes es, sin duda, deudor de los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996, 2009). Tanto en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo* (1996), como en *Los Herederos: los estudiantes y la cultura* (2009), ambos considerados clásicos de la sociología contemporánea, Bourdieu y Passeron señalan que el factor fundamental a la hora de explicar por qué los alumnos y alumnas de clases privilegiadas obtienen unos

mejores resultados académicos no se encuentra en los desiguales procesos de socialización familiar, sino en el propio sistema educativo y en su configuración como dispositivo que reproduce la desigualdad. En este análisis de la labor que cumple la escuela, el capital cultural y el capital lingüístico ocupan un lugar destacado.

El capital cultural (gustos, estilos, recursos, hábitos y disposiciones culturales) y el capital lingüístico (lenguaje) son transmitidos en el seno de la familia a través de la primera educación, ya sea de manera difusa o de manera explícita (Bourdieu, 2011)<sup>91</sup>. Así, niños y niñas de diferentes orígenes sociales se incorporan a la escuela con tipos distintos o cantidades desiguales de ambos capitales. Una escuela que, de acuerdo con Bourdieu y Passeron, impone y premia la cultura y el lenguaje de la clase dominante, estableciendo como desviadas e insuficientes las culturas de los grupos dominados. De este modo, aquellas alumnas y alumnos portadores de un capital cultural y lingüístico alejados de la norma escolar se incorporan al sistema educativo en una situación de desventaja. El éxito académico para estos niños, niñas y jóvenes pasa por desarrollar un arduo y costoso proceso de aculturación, en primer lugar, y, posteriormente, de incorporación a la cultura valorada por la institución escolar. Además, como señalan Martín Criado *et al.* (2000: 68), a través del *habitus*, la adaptación de las esperanzas subjetivas a las probabilidades objetivas tendrá como resultado unas reducidas expectativas de desarrollar una trayectoria educativa de éxito y unas altas probabilidades de abandonar el espacio escolar.

A este proceso por el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales, seleccionando así “una élite de personas bien nacidas que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas” (Bourdieu y Passeron, 2009: 114), Bourdieu se refirió de manera ilustrativa como “efecto destino” (Bourdieu, 2011).

Desde esta perspectiva, algunos estudios han tratado de mostrar que, en el caso del alumnado de origen migrante, tal y como ocurre con el resto de los estudiantes, el capital cultural transmitido en el seno de la familia condiciona notoriamente las trayectorias académicas.

---

<sup>91</sup> El capital cultural, de acuerdo con Pierre Bourdieu (1987), puede existir en tres formas: incorporado (en forma de disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo), objetivado (en forma de bienes culturales: cuadros, libros, instrumentos, etc.) e institucionalizado (institucionalmente reconocido, por ejemplo, en forma de títulos académicos).

Para el contexto migratorio de los Estados Unidos los trabajos de Perreira, Mulan y Lee (2006) y Fernández-Kelly (2008), entre otros, abordaron la relación positiva existente entre el capital cultural de los padres y las trayectorias educativas de sus hijos e hijas. En un mismo sentido, Kao y Thompson (2003) señalaron que, junto a los ingresos de la familia, la educación de los padres constituye el mejor indicador de los resultados académicos de sus hijos e hijas.

En el caso del contexto español, la ya citada investigación de Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2016) concluía que el capital cultural explicaba, en mayor medida que el capital económico, las desventajas académicas de los alumnos y alumnas de origen migrante. En una publicación previa, estos autores hallaban que la probabilidad de que alumnos y alumnas de origen migrante obtuvieran mejores resultados académicos aumentaba cuanto mayor era el capital cultural de los padres (Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez, 2015).

También Portes y Aparicio (2014) han señalado la relevancia del capital cultural familiar en las trayectorias educativas de los niños y niñas de origen migrante. El capital cultural portado por los padres desde el país de origen (habilidades y educación reglada), les facilitaría la incorporación a empleos mejor remunerados con los que podrían realizar una mayor inversión en la educación de sus descendientes. Además, y como ya se ha señalado anteriormente, los padres con mayor nivel formativo y cultural tendrían unas aspiraciones más altas en la educación de sus hijos, lo que influiría en sus propias aspiraciones y en su desarrollo educativo. Si bien la relación entre capital cultural y aspiraciones educativas se encuentra ampliamente demostrada, la vinculación entre habilidades o educación y franja salarial resulta más cuestionable. En sociedades como la nuestra, en la que el mercado de trabajo se encuentra profundamente fragmentado por razones étnicas, el capital cultural no parece estar siendo un factor determinante en la incorporación de la población migrante a distintos empleos asociados a diferentes salarios.

Aunque la vinculación entre capital cultural de los padres y rendimiento educativo de los hijos se encuentra ampliamente mostrada en la bibliografía disponible, Bernad Lahire en su ya citado libro *Tableaux des familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), plantea que el rendimiento escolar, en tanto que producto de la relación entre los distintos tipos de relaciones que generan las configuraciones familiares y las que imperan en el ámbito escolar, no se encuentra sometido al capital cultural paterno. Desde este enfoque, Lahire señala que determinados rasgos de la configuración familiar pueden

favorecer el éxito académico aun cuando se carece de capital cultural (o éste se encuentra muy alejado de la norma). Además, Lahire señala que los efectos de la carencia de capital cultural de partida pueden mitigarse a través de la realización de una “inversión pedagógica” (tiempo, esfuerzo y recursos materiales) fuerte.

## **B) ESTRUCTURA FAMILIAR**

Una parte de los estudios en torno a los factores que favorecen o dificultan el éxito académico ha abordado la incidencia sobre el mismo de algunas características de la estructura familiar, como el tipo de hogar, el número de hermanos o la posición ocupada dentro de la fratría. El estudio de estas variables puede resultar especialmente pertinente en el caso de las familias migrantes, en la medida en que los múltiples procesos de reestructuración y adaptación que conlleva el desarrollo del proyecto migratorio (Garreta, 2008; Álvarez-Sotomayor, 2012) incide en la configuración y en los lazos familiares, explicando, entre otras cuestiones, que la probabilidad de constituir hogares no tradicionales sea superior a la de las familias autóctonas (Terrén y Carrasco, 2007). Así, por ejemplo, en el año 2018, el porcentaje de adolescentes de origen migrante que vivía en hogares biparentales era sustancialmente inferior al de sus coetáneos nativos: 63% frente a un 78% (González y Cebolla, 2018). Con frecuencia, con la migración, entre otras realidades, los miembros de la unidad familiar experimentan largos periodos de separación y difíciles momentos de reunificación; se producen cambios en los roles y pautas familiares; o aparecen dificultades económicas y laborales que inciden en la composición familiar -como tener que compartir la vivienda con personas externas o sufrir largas jornadas laborales-. Además, es habitual que la composición familiar previa a la migración acabe transformándose. De este modo, parece evidente que este *estrés de la inmigración* (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003) pueda repercutir en las trayectorias educativas de los y las hijas (Radl, Salazar y Cebolla, 2017; González y Cebolla, 2018).

## **Número de hermanos y/o hermanas y posición en la fratría**

Los trabajos que han examinado la relación entre el número de hermanos y el logro académico coinciden en apuntar la vinculación existente entre un mayor tamaño de la unidad familiar y unos resultados educativos más modestos (Martínez García, 2002; Carabaña, 2004a, 2004b). Un número elevado de hermanos en el hogar tendría una repercusión negativa tanto en la cantidad de recursos económicos y materiales que la familia puede destinar a la formación de cada uno de los hijos e hijas, como en la atención y dedicación individual que reciben de los progenitores (Álvarez-Sotomayor, 2012). En el caso concreto de las familias migrantes en España, son escasos los trabajos que han incluido esta variable en el estudio de las trayectorias educativas de sus hijos e hijas; entre ellos, el Colectivo IOÉ (2003) mostraba, a partir de los resultados de una encuesta a familias marroquíes y dominicanas desarrollada en Madrid y Barcelona, que se producía un importante descenso en los resultados académicos entre los y las jóvenes de familias numerosas, con especial incidencia en el caso de las chicas.

Por su parte, la posición ocupada dentro de la fratría puede incidir de diversas formas e intensidades en los resultados académicos obtenidos, ya que suele conllevar una estructura de responsabilidades y oportunidades distinta. Por un lado, y para el conjunto de las familias, migrantes o no, los estudios han mostrado que, cuando las hay, las hermanas mayores reciben más responsabilidades y obligaciones que el resto de los hijos. Con frecuencia, las hijas mayores son incorporadas desde muy temprana edad a las tareas domésticas y muy especialmente al cuidado de los hermanos y hermanas pequeñas; además, se comparte con ellas informaciones y asuntos propios de los adultos, haciéndolas pronto partícipes de los problemas familiares. La asunción de responsabilidades y el desarrollo del rol de cuidadoras, si bien limita el tiempo disponible para el estudio, acerca y prepara a estas niñas y jóvenes en valores y cualidades que son propias del ámbito escolar y que pueden incidir en un mayor éxito académico, como el sentido de la responsabilidad, la disciplina o la organización del tiempo, entre otras (Feliciano y Rumbaut, 2005; Terrén y Carrasco, 2007; Labrador y Blanco, 2007; García Borrego, 2008).

Por otro lado, y al mismo tiempo que son liberados de tareas domésticas y responsabilidades, los hijos e hijas de más corta edad con frecuencia disponen de la experiencia, el aprendizaje y los conocimientos de sus hermanos mayores en su

incorporación y desarrollo en el ámbito educativo. Ante un sistema escolar que puede ser muy desconocido para padres y madres, los hermanos mayores guían a los pequeños en sus decisiones escolares o les ayudan con las tareas, facilitando así su desempeño académico (Garreta, 2011; Álvarez-Sotomayor, 2012).

### **Tipo de hogar<sup>92</sup>**

Distintas investigaciones, realizadas tanto dentro como fuera del contexto español, han mostrado que aquellos niños, niñas y jóvenes que viven en hogares biparentales tienden a obtener mejores resultados académicos que aquellos que lo hacen en hogares monoparentales (Martínez García, 2002; Berger, 2004; López y García Castaño, 2014). La ausencia de uno de los progenitores suele implicar un menor acceso a recursos económicos, materiales, culturales, sociales y/o afectivos que resultan, como se está tratando de mostrar a lo largo de este trabajo, de enorme relevancia en el desarrollo de trayectorias educativas de éxito (Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez-Rubio, 2015).

En el caso de las familias migrantes, y en la medida en que el proceso migratorio suele conllevar, al menos en sus primeros momentos, una reducción de los recursos disponibles, los hogares monoparentales se enfrentarían a una especial situación de vulnerabilidad que tendría una incidencia negativa en los logros académicos de sus hijos e hijas (Feliciano y Rumbaut, 2005; Portes y Aparicio, 2014; Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez-Rubio, 2015; González y Cebolla, 2018)

## **C) TIEMPO DE RESIDENCIA, EDAD DE LLEGADA Y LUGAR DE NACIMIENTO**

En el estudio de los factores que inciden en las trayectorias educativas de los y las hijas de familias migrantes con frecuencia se ha prestado atención a tres variables que, aunque

---

<sup>92</sup> En los últimos años, tanto en España como en el ámbito internacional, se ha incrementado el interés por conocer cómo se están desarrollando las trayectorias educativas de los hijos e hijas de parejas mixtas. Aunque abordar dicho objeto de estudio excede a las posibilidades y objetivos de esta tesis, se recomienda la siguiente bibliografía al respecto, por si resulta de interés (Cebolla y González 2008; Cebolla, 2009b; Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou, Gutiérrez, 2015; Rodríguez-García, De Miguel y Solana-Solana, 2020).

distintas, se encuentran profundamente interrelacionadas: el país de nacimiento, la edad de llegada al país de destino y el tiempo de residencia en este último.

Un número significativo de trabajos previos, realizados en distintos y dispares contextos migratorios, han señalado las desventajas educativas a las que se enfrentan los no nacidos en el país de destino (Álvarez-Sotomayor, 2012; López y García Castaño, 2014; Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cosuinou y Gutiérrez, 2015; González y Cebolla, 2018; Kao y Thompson, 2003; Rumbaut, 2004; OCDE, 2006; Portes y Rivas, 2011). Para el contexto español, Aparicio y Portes, a partir de los datos obtenidos en el ya varias veces citado Proyecto longitudinal ILSEG, concluían que “la segunda generación en sentido estricto (es decir, los nacidos en España) tiene más del doble de probabilidad de seguir en la escuela” que los que migraron desde el país de origen. También la explotación de los datos PISA (en sus diversas ediciones) viene a confirmar que los hijos e hijas de familias migrantes nacidos en España -a los que normalmente se denomina *segunda generación*- obtienen mejores resultados académicos que los que nacieron en un tercer país (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Calero y Oriol, 2012; Salinas y Santín, 2012; Zinovyeva, Felgueroso y Vazquez, 2013). Este mayor rendimiento educativo quedaría explicado por múltiples, y difícilmente cuantificables, condicionantes: por un lado, los y las niñas nacidas en España muy probablemente lo hayan hecho en el seno de familias que ya llevan un tiempo residiendo en el territorio de destino y que, por tanto, se encuentran en un estadio de la migración distinto al de aquéllas recién llegadas, marcado por una mejor situación socioeconómica, un mayor conocimiento del contexto social y cultural o cierta estabilidad. Por otro lado, estos niños y niñas, en la medida en que han realizado todo el proceso de socialización temprana en el país de destino, no requerirán de un tiempo de adaptación en su incorporación al sistema educativo (Calero, Choi y Waisgrais, 2009). Sin embargo, y aunque existe bastante acuerdo en la literatura disponible en torno a este último punto, en este trabajo se entiende que nacer en España no garantiza un proceso de adaptación escolar en igualdad de oportunidades con el alumnado de origen autóctono. El papel preminente que la familia ejerce en los primeros años de vida implica que, aunque nacidos en el territorio español, muchos de estos niños y niñas no se enfrenten a determinados elementos culturales o sociales del país hasta su incorporación a la escuela. Así, por ejemplo, en el caso de familias provenientes de países con una lengua distinta al castellano es frecuente que sus hijos e hijas alcancen la edad escolar sin conocer el idioma propio de la escuela.

Entre aquellos y aquellas estudiantes no nacidas en el país de destino, la bibliografía disponible muestra que el tiempo de residencia correlaciona de manera positiva con la probabilidad de desarrollar estudios superiores, mientras que la edad de llegada al país de destino lo hace de manera negativa (Álvarez-Sotomayor, 2012; OCDE, 2006; Portes y Rivas, 2011). En el inicio de los proyectos migratorios las familias se enfrentan a múltiples dificultades jurídicas -situación administrativa-, económicas -endeudamiento-, laborales -precariedad y segmentación del mercado de trabajo-, sociales -reducción de redes- o culturales -desconocimiento del contexto- que tienden a ir remitiendo con el paso del tiempo y la estabilización del proceso migratorio familiar. En la medida en que parece muy difícil que estas dificultades no afecten al rendimiento educativo de los y las hijas, llevar un mayor tiempo residiendo en el territorio de destino tendría un efecto positivo en las trayectorias educativas (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Garreta, 2011; Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez, 2015). En este sentido, la OCDE se ha referido en reiteradas ocasiones al alumnado recién llegado (*newly arrived migrants students* -NAMS-) como un colectivo en riesgo de exclusión social y escolar al que deben destinarse políticas públicas de apoyo educativo específicas (OCDE, 2018, 2012; Tarrés, 2018).

Por su parte, sobre el efecto que la edad a la que se produce la migración y, por tanto, la incorporación al sistema educativo del país de destino, tiene sobre el logro académico de los y las hijas de familias migrantes, varios estudios han señalado que migrar a una edad temprana reduce el esfuerzo necesario para conocer e incorporarse al nuevo entorno social y escolar, incrementándose así la probabilidad de desarrollar trayectorias educativas de éxito (Colectivo IOÉ, 2003; Labrador y Blanco, 2007; González y Cebolla, 2018; Tarrés, 2018; Rumbaut, 2006; Suárez-Orozco *et al.*, 2010; Garreta, 2011). En un trabajo publicado en 2017, Miyar-Bustos concluye que los hijos e hijas de familias migrantes que nacieron en España o llegaron a una edad temprana (menos de 10 años) tienen una probabilidad de abandonar el sistema educativo muy similar a la presentada por el alumnado autóctono.

## D) FIGURAS DE REFERENCIA

En su trabajo *La infancia de la Inmigración (2003)*<sup>93</sup>, Carola Suárez-Orozco y Marcelo M. Suárez-Orozco señalaban que la *deformada imagen social reflejada* que constantemente reciben los niños y las niñas de origen migrante influye de manera notable en sus trayectorias vitales. En los medios de comunicación, en el ámbito escolar y en el conjunto de espacios sociales, la niñez y la juventud migrante se enfrentan a imágenes deformadas, estereotipadas y negativas de ellos y de su entorno. “Cuando las expectativas son de indolencia, irresponsabilidad, poca inteligencia e, incluso, riesgo, el resultado puede ser el desánimo” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:173). Ante esta recepción constante de hostilidad, las respuestas de los niños y niñas pueden ir, siguiendo a Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, en tres direcciones: la resignación y asunción de las bajas aspiraciones (“la profecía autocumplida” –Rosenthal y Jacobson, 1968-); la rabia y la conducta desviada; o la esperanza ante un futuro más prometedor y la motivación para luchar por un cambio social. Las razones que explican por qué un niño desarrolla una u otra respuesta están marcadas por multitud de variables (sociales, políticas, personales, familiares o culturales) y condicionamientos escasamente previsibles. Desde este marco, una parte de la investigación ha puesto de manifiesto el papel clave que juega en las trayectorias de los niños, niñas y jóvenes de origen migrante la presencia en su entorno (familiar o social) de personas que han escapado de la negativa imagen social reflejada que impone la sociedad mayoritaria.

En lo que al logro educativo se refiere, los trabajos han mostrado una fuerte relación entre el éxito académico y la existencia en el entorno más próximo de personas con estudios superiores (Pàmies, 2011b; Garreta, 2011; Sandín y Sánchez, 2013; Mendoza, 2017). Estos referentes, o figuras de relevancia, con frecuencia pertenecen al círculo familiar, como hermanos, hermanas o primos mayores, y desarrollan tareas de orientación y consejo destinadas a garantizar el éxito académico de los jóvenes. Ante una deformada imagen social reflejada, este familiar, con una trayectoria educativa de éxito previa, facilita que los y las jóvenes perciban los estudios superiores como una opción realista y asumible para ellos. Conviene señalar que, como han mostrado las investigaciones que han aplicado una perspectiva transnacional al estudio de las familias migrantes (Oso, 2008;

---

<sup>93</sup> Publicado por primera vez en Estados Unidos en 2001 (*Children of Immigration*. Harvard College)

Oso y Suárez, 2017; Fernández, 2017), no es inusual que la figura referente sea desarrollada por algún miembro de la familia que permanece en el país de origen y que, provisto de cierto capital cultural y/o simbólico, ejerce una influencia positiva y determinante sobre la trayectoria educativa de quién se encuentra en la sociedad de acogida.

Junto a la familia, la comunidad étnica constituye otro ámbito en el que los y las jóvenes de origen migrante encuentran referentes que fomentan el desarrollo de trayectorias educativas de éxito. En los espacios y redes de carácter étnico, es decir, aquellos formados por población migrante del mismo país o región de origen, (como las asociaciones de migrantes, las mezquitas o las iglesias) es frecuente que se compartan y celebren los logros de los miembros de la comunidad. Aquéllos que obtienen éxito educativo o laboral, al tiempo que mantienen estrechos vínculos con la red étnica, son presentados como un ejemplo para el resto de los y las jóvenes del grupo.

En último lugar, algunos trabajos han señalado que, en ocasiones, los y las jóvenes de origen migrante encuentran en una persona de la sociedad de acogida -que no pertenece a la familia, ni a la comunidad migrante- esa figura significativa que les ayuda a cuestionar la negativa imagen social reflejada que la sociedad mayoritaria les ofrece. Si bien las figuras pueden ser diversas, como vecinos, vecinas o amistades de la familia (*parentesco ficticio* -Jordi Pàmies, 2012-), es habitual que ésta se corresponda con un profesor o profesora que influye de manera determinante en el logro académico de los y las jóvenes migrantes (*agentes institucionales* -Stanton-Salazar, 1997). Aunque sobre la labor de apoyo e influencia del profesorado -positiva y negativa- se profundizará en un epígrafe posterior, señalar aquí simplemente que ésta puede llegar a ser clave a la hora de forjar trayectorias académicas de éxito (Mendoza, 2017).

## **E) CAPITAL SOCIAL**

El capital social no ha recibido tradicionalmente una gran atención dentro de los estudios que han tratado de explicar el rendimiento educativo de niños y niñas. Sin embargo, cuando se ha tratado de estudiar las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias migrantes ha adquirido un protagonismo notable.

Una referencia clásica en la definición y utilización de este concepto es Pierre Bourdieu, quien definió la noción de capital social como:

“La totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos (...). En la práctica, las relaciones de capital social sólo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas, y contribuyendo además a su mantenimiento. Pueden asimismo ser institucionalizadas y garantizadas socialmente, ya sea mediante la adopción de un nombre común, que indique la pertenencia a una familia, una clase, un clan, o incluso a un colegio, un partido, etc.; o mediante un nutrido elenco de actos de institucionalización que caracterizan a quienes los soportan al mismo tiempo que informan sobre la existencia de una conexión de capital social” (Bourdieu, 2000: 148-149).

Dicho de otro modo, el capital social hace referencia al conjunto de recursos al que un sujeto puede acceder gracias a sus conexiones y red de relaciones sociales.

Por su parte, Coleman, desde el individualismo metodológico y el principio de acción racional, entendía el capital social como el conjunto de recursos de la estructura social que los sujetos pueden utilizar para perseguir sus intereses y que resulta especialmente relevante cuando el sujeto presenta deficiencias en el resto de capitales; bajo la perspectiva de Coleman, para que el capital cultural de los padres promueva el rendimiento educativo de los hijos debe ir acompañado de capital social incorporado en las relaciones familiares (Coleman, 2011).

Aunque estudios y autores han abordado el concepto de capital social desde enfoques múltiples y diversos, en ocasiones incluso contrarios, existe cierto acuerdo en que este capital puede alojarse tanto en las relaciones que se producen entre los distintos miembros que configuran la familia<sup>94</sup>, como en las que tienen lugar fuera de ésta (Álvarez-Sotomayor, 2012: 38).

Los estudios que han abordado el rendimiento académico de los alumnos y alumnas de origen migrante prestando atención al capital social, han mostrado una relación positiva entre el éxito académico y la existencia de fuertes lazos de unión con la familia,

---

<sup>94</sup> Para un mayor análisis sobre el capital social dentro de la institución familiar, frecuentemente denominado *capital social familiar*, la obra de J. Coleman (2011) resulta fundamental.

fundamentalmente con los progenitores, y con la comunidad co-étnica o nacional (Sandín y Pavón, 2011; Pàmies, 2011b; Alba y Holdaway, 2013; Aparicio y Portes, 2014; González y Cebolla, 2018).

Alejandro Portes y Rubén G. Rumbaut (2010: 210) señalaron que la pertenencia a *familias intactas*, así como a las redes solidarias de la comunidad, proporcionaba a los niños, niñas y jóvenes de origen extranjero un recurso clave con el que enfrentar los obstáculos que rodean al éxito académico. Un fuerte capital social se encontraría vinculado con procesos de *aculturación selectiva*, es decir, con una incorporación de los jóvenes de origen migrante a la cultura propia del país, sin abandonar la lengua y los elementos fundamentales de la cultura de los padres. Este proceso favorecería, de acuerdo con los autores citados, la capacidad de los padres de participar, orientar y apoyar a sus hijos e hijas hacia trayectorias académicas exitosas.

En esta vinculación entre capital social, cultura familiar y rendimiento académico se insertan también los trabajos de Margaret Gibson (Gibson, 2001, 1997, 1988) y su defensa de la *aculturación aditiva*. Gibson señala que los niños y niñas de origen migrante con mayor predisposición para el éxito escolar son aquéllos que han adquirido rasgos y competencias propias de la cultura dominante y lo han hecho sin desprenderse de la cultura familiar de origen, ya que el apoyo y el reconocimiento familiar y del grupo favorece la integración escolar. “El mejor camino para los jóvenes inmigrantes de segunda generación parece ser el que les anima a estar firmemente arraigados en sus comunidades étnicas, al tiempo que siguen una estrategia de aculturación selectiva y a su ritmo” (Gibson, 1997:440). En una línea similar, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) señalaron las interacciones constantes en el seno de una familia cohesionada como una variable con capacidad explicativa sobre los buenos resultados académicos.

Por su parte, Angela Valenzuela y Sanford M. Dornbusch (1994) habían indicado que las densas y amplias redes de relaciones propias de las familias de origen mexicano (*familismo*) constituían una fuente importante de capital social para los y las jóvenes de este colectivo migrante y explicaban parte de las trayectorias académicas de éxito que se producían dentro del colectivo, especialmente entre aquellos y aquellas cuyos progenitores poseen cierto capital cultural. Estas densas redes, entre otros beneficios (atención, control, etc.), facilitarían a los y las jóvenes múltiples alternativas de apoyo académico.

Unos años después, en 1997, en su investigación sobre la incorporación de los hijos e hijas de familias migrantes vietnamitas a la sociedad estadounidense, Zhou señalaba que el alto capital social presente en esta comunidad, y que se concretaba en acciones específicas, como la vigilancia por parte de padres y madres de otros niños y niñas del mismo origen nacional, tenía efectos positivos en su desarrollo en la sociedad de acogida. En esta misma línea, Kao y Thompson (2003) consideraban que la práctica habitual de algunos colectivos migrantes de origen asiático (como el chino o el coreano) de poner en marcha escuelas de formación fuera del horario escolar favorecía el éxito educativo entre sus jóvenes. Kao y Taggart (2007), por su parte, mostraron que, entre los alumnos y alumnas de lo que ellos llaman la *tercera generación* de inmigrantes, el capital social disponible resultaba muy desigual en función del colectivo étnico de origen (siendo muy superior entre el estudiantado blanco) y que éste influía de manera notable en el rendimiento educativo.

También en el territorio español, trabajos como los de Jordi Pàmies (2011b) han señalado que el capital social que se deriva de la participación de las familias en la vida social y cultural de la comunidad étnica promueve dinámicas comunitarias que favorecen el desarrollo de trayectorias educativas de éxito

## **F) RELACIONES DE GÉNERO**

De manera periódica datos estadísticos, informes e investigaciones vienen a confirmar que las mujeres de origen migrante, como también ocurre entre las autóctonas, obtienen mejores resultados académicos (menores tasas de abandono escolar, mayor porcentaje de titulación o presencia más amplia en la educación superior) que sus compañeros varones (Carrasco *et al.*, 2001; Goenechea, 2005; Terrén y Carrasco, 2007; Labrador y Blanco, 2007; Ruiz y Merino, 2009; Arjona *et al.*, 2011; Álvarez-Sotomayor, 2012; Aparicio y Portes, 2014; Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez, 2015; Mendoza, 2017)

Además, y en comparación con los chicos, las niñas y jóvenes de origen migrante confían en mayor medida en la capacidad de una extensa educación para proporcionarles un buen trabajo en el futuro y expresan objetivos profesionales más ambiciosos (Aparicio y Portes, 2014). Feliciano y Rumbaut (2005), en su estudio sobre las trayectorias educativas y

laborales de los y las jóvenes de origen migrante en California, reclamaban que las trayectorias de la juventud de origen migrante no están segmentadas únicamente por clase y etnia, sino también por género, ya que esta variable explica una parte significativa de los distintos niveles de aspiraciones, expectativas y confianza en el sistema educativo. En el caso español, el trabajo de Labrador y Blanco (2007), entre otros, muestra que las mujeres presentan experiencias más satisfactorias en el ámbito escolar, unas metas educativas más altas y una mayor capacidad para ir adaptando sus aspiraciones al contexto real.

Ante esta realidad, tratar de entender por qué el género incide de manera tan clara en la probabilidad de desarrollar trayectorias educativas de éxito ha sido objeto de varios estudios y trabajos que han dado lugar a distintas respuestas y teorías. Bajo la perspectiva de nuestro estudio, el carácter central, transversal y multidimensional que el género tiene en nuestra construcción como seres sociales y en la configuración de nuestras oportunidades y aspiraciones vitales conlleva que el objetivo de este epígrafe no sea tratar medir o valorar la capacidad explicativa de cada una de estas respuestas, sino mostrar el carácter complementario de las mismas.

Así, una parte de la bibliografía disponible ha puesto su atención en cómo el cierre étnico y de género presente en el mercado de trabajo favorece un abandono escolar más temprano en los varones, ante una mayor probabilidad de incorporarse de manera más rápida al mercado laboral (Arjona *et al.*, 2011; Pedreño, 2013). En el contexto español, sectores profundamente masculinizados, como la construcción o la agricultura, han constituido los principales ámbitos de ocupación migrante y han podido funcionar como freno al éxito académico de los jóvenes. En el trabajo encabezado por Ángeles Arjona (2011), en el que se realizaba un análisis comparado sobre la integración de jóvenes de origen migrante en dos regiones europeas distintas, Reenes (Francia) y Almería (España), se señalaba que la importancia económica de la agricultura y de la construcción, en el caso de Almería, y de la construcción y el sector servicios, para Reenes, explicaban parte del importante abandono escolar que presentaban los hombres de origen migrante.

En relación con la influencia que la estructura de oportunidad del mercado de trabajo ejerce sobre el logro académico, y para el caso concreto de las zonas rurales y agrícolas, conviene traer aquí el concepto de *huida ilustrada* con el que Luis Camarero y Rosario Sampedro (2008: 77) trababan de explicar por qué se viene produciendo una masculinización del espacio rural. La *huida ilustrada* hace referencia a una estrategia

frecuente entre las jóvenes de familias agrarias que encuentran en la formación y la cualificación una forma de dejar atrás, a través del ejercicio de una profesión cualificada, el mundo rural y la subyugación a las lógicas patriarcales familiares (Camarero y Sampedro, 2008; Camarero, Sampedro y Vicente-Mazariegos, 1991). Este concepto se ha aplicado, fundamentalmente, en la agricultura familiar donde resulta habitual que mientras los hijos varones heredan las tierras, las hijas reciban apoyo -económico y moral- para estudiar. Este capital cultural institucionalizado que reciben las mujeres suele implicar su migración hacia zonas urbanas en las que poder desempeñar las ocupaciones aprendidas. Si bien las jóvenes cuyas trayectorias educativas constituyen el objeto de estudio de esta tesis no pertenecen a familias propietarias de las explotaciones agrarias, las profundas barreras (en tanto que mujeres e inmigrantes) que encuentran en la incorporación al mercado laboral -discriminación, temporalidad, precariedad, desconfianza familiar, etc.- hace que para muchas de ellas la educación sea vista como la única forma de adquirir un capital que permita el ascenso social y *huir* de la posición que como mujer de origen migrante la sociedad de acogida le tiene reservada.

Otro grupo de investigaciones han puesto el interés en cómo las lógicas patriarcales familiares se traducen en formas distintas de educación, control y autoridad sobre los hijos e hijas que acaban incidiendo en el desarrollo desigual de trayectorias educativas de éxito en función del género. De acuerdo con estos trabajos, la persistencia de los roles de género tradicionales se traduce, en primer lugar, en un mayor control y vigilancia del comportamiento de las niñas; en segundo lugar, en una mayor inculcación de responsabilidades sobre éstas desde muy temprana edad (limpieza del hogar, cuidado de los hermanos y hermanas pequeñas, autonomía en los traslados al colegio, implicación en los problemas familiares, etc.); y, por último, en la socialización en una mejor tolerancia en la frustración y la postergación de las recompensas. De manera paradójica, este modelo de educación, propio de la dominación masculina, prepara a las niñas para un mayor rendimiento educativo al dotarlas de valores y cualidades premiados en el ámbito escolar, como la disciplina, la responsabilidad o la constancia (Feliciano y Rumbaut, 2005; Zhou y Bankston, 2001; Martín Criado, 2000; Pàmies, 2006; Terrén y Carrasco, 2007; Labrador y Blanco, 2007; García Borrego, 2008).

“Es fácil pensar que aquellas personas que hayan crecido en entornos en los que hayan entrenado esa tolerancia a la frustración o esa obediencia a la autoridad son

personas bien adaptadas a las exigencias de nuestro sistema educativo y laboral” (Labrador y Blanco, 2007: 103).

La influencia que la familia patriarcal, con una rígida separación de roles masculinos y femeninos, ejerce sobre las trayectorias educativas de las hijas puede verse potenciada en las comunidades migrantes, en la medida en que la familia es frecuentemente entendida - dentro del hogar y en la comunidad- como la unidad básica responsable de mantener y conservar las tradiciones y costumbres culturales del país de origen. En esta misión, como recoge Mendoza (2017: 38), el control sobre las hijas y la defensa de los roles tradicionales de género resultan estrategias claves. Desde este marco, y para el caso específico de familias marroquíes en territorio español, Veredas (2011) y Bertrán, Ponferrada y Pàmies (2016), entre otros, han mostrado que la probabilidad de que las hijas desarrollen trayectorias educativas de éxito se incrementa en aquellos casos en los que los padres priorizan el logro académico de sus hijas sobre la preservación de los roles femeninos tradicionales (como el acceso al matrimonio). Esto es: cuando la centralidad del capital simbólico es sustituida por el capital educativo (Mendoza, 2017; Veredas, 2011; Bertrán, Ponferrada y Pàmies, 2016). Esta apuesta por la acumulación de capital educativo no implica, sin embargo, que la familia realice un menor control o vigilancia sobre las hijas -que, desde luego, es muy superior al ejercido sobre los hermanos varones-, sino que éste se orienta a una culminación académica exitosa; tras la cual, es habitual que los padres esperen que se cumplan con los roles tradicionales de género, como el matrimonio o el nacimiento de hijos. En estas familias, a las que Veredas (2011) se refirió como *familias flexibles*, es frecuente que uno de los progenitores actúe como *muro de contención* (Pàmies, 2012) ante las posibles críticas y cuestionamientos que una parte de la familia o la comunidad pueda plantear. En este sentido, trabajos previos han mostrado el rol decisivo que el apoyo de las madres juega en las trayectorias educativas de éxito de estas jóvenes (Reay, 2000; Pels y De Haan, 2007; Pàmies y Bertrán, 2018).

Ahora bien, entendemos que es importante destacar, como ya vienen haciendo distintos trabajos, que el cambio en los roles de género familiares que se produce en el seno de las denominadas *familias flexibles* está profundamente marcado por la constante tarea de negociación que muchas de estas jóvenes realizan para lograr evitar -o reducir- el control de sus familias o entornos (Bertrán, Ponferrada y Pàmies, 2016). El uso del hijab, la puesta en valor de símbolos y valores religiosos o étnicos, la participación en la comunidad religiosa, el mantenimiento de grupos de pares étnicos o la renuncia a ciertas esferas de

lo social son algunos de los elementos más frecuentemente utilizados por las jóvenes en los procesos de negociación que afrontan en el interior de las familias.

Por otro lado, algunas investigaciones han señalado que, en comparación con los chicos, las jóvenes de origen migrante tendrían una mayor capacidad de resistir y aguantar la discriminación y el estigma inmigrante ya que, de manera paralela, se encuentran inmersas en un proceso de readaptación – o reconstrucción – de nuevas identidades de género dentro de sus ámbitos familiares y comunitarios (Carrasco *et al.*, 2001:55). Durante la migración, las mujeres, y especialmente aquellas que provienen de entornos étnicos culturalmente más patriarcales que la sociedad de acogida, se enfrentan con frecuencia a la ruptura de algunos de los roles de género en los que habían sido previamente socializadas (desde la incorporación de la figura materna al ámbito del trabajo, a la apuesta familiar por el logro académico de las hijas); rupturas que, como se ha señalado, no siempre se producen en ausencia de conflicto (Tarrés, 2018). Por el contrario, en el caso de los chicos, la masculinidad hegemónica (Connel y Messerschmidt, 2005) permite que el viaje entre fronteras no afecte sustantivamente a su socialización masculina, desarrollándose en primer lugar una redefinición de su identidad étnica. De este modo, esta *resiliencia* (Mendoza, 2017) de las jóvenes para reconstruir su identidad como mujer y como otredad migrante las predispondría a enfrentar las dificultades que implica el desarrollo de trayectorias educativas de éxito.

En último lugar, aunque muy vinculado con lo anterior, apuntar, aunque sea sucintamente que, en el caso concreto de las chicas marroquíes, las imágenes estereotipadas con que la sociedad mayoritaria construye a la mujer musulmana -o que es percibida como tal- (sumisión, opresión, víctima sin capacidad de agencia, limitada al ámbito privado del hogar, etc.) hacen que las percepciones sociales sobre las chicas sean más positivas que sobre los chicos. A partir de ellas, la sociedad de acogida espera, de acuerdo con Andujar (2008), acercar a toda la familia *a los valores de la sociedad moderna*. Esta percepción más positiva hacia las jóvenes de origen marroquí, que sin duda encierra una actitud patriarcal y condescendiente por parte de la sociedad de acogida, podría, sin embargo, potenciar el logro académico.

## **G) RELACIONES DE LAS FAMILIAS CON LA ESCUELA**

La vinculación de las familias con la escuela ha sido identificada en infinidad de ocasiones y desde múltiples espacios y posiciones como un factor clave en el rendimiento educativo del alumnado. Estudios empíricos, y también discursos públicos y políticos, coinciden en señalar que la participación de las familias en el espacio escolar aporta grandes beneficios a los resultados académicos de los y las estudiantes, así como a su integración social y educativa (Reparaz y Naval, 2014).

Bajo este marco, la escasa participación y presencia de las familias de origen migrante<sup>95</sup> en la escuela suele ser interpretada, tanto en el imaginario colectivo, como dentro de la propia institución escolar como un indicador, por un lado, del escaso interés de los padres en la formación de sus hijos e hijas, y, por otro, como una muestra de los supuestos conflictos culturales existentes entre la familia y la escuela a los que este alumnado debe enfrentarse. El limitado interés paterno y las diferencias culturales son, además, entendidas como factores que inciden y explican las altas cifras de fracaso escolar que presenta el alumnado de origen extranjero (Regil, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Pàmies, 2006; García Ortiz, 2006; Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009; Terrén y Carrasco, 2007). De este modo, se hace a la familia responsable última de los logros o fracasos educativos de sus hijos e hijas.

Así, a modo de ejemplo, a partir de entrevistas en profundidad realizadas a docentes en Cataluña, Jordi Garreta encontraba que, para buena parte del profesorado, las familias de origen migrante, y, especialmente aquellas procedentes de Marruecos y Gambia, no se implicaban en la escuela -ni aceptaban que ésta se inmiscuyera en la familia-, en la medida en que entendían ambas instituciones como campos separados con objetivos y misiones distintas (Garreta, 2011). En el mismo sentido, en un estudio previo, el autor señalaba que en general para los y las docentes la responsabilidad de que la comunicación entre escuela y familia funcionase recaía fundamentalmente en los padres.

---

<sup>95</sup> Conviene destacar que la participación de una buena parte de las familias autóctonas en la escuela es igualmente residual y escasa (Terrén y Carrasco, 2007). Si bien es cierto que es aún menor entre algunos colectivos de origen migrante, la baja participación del conjunto de los padres -migrantes o nativos- en la institución escolar es, de acuerdo con Garreta (2008), el gran problema a superar.

Sin embargo, la relación de las familias migrantes con la escuela debe entenderse dentro de un contexto social concreto que sitúa a ambas instituciones en posiciones asimétricas de poder (Regil, 2001; Garreta, 2008). Las implicaciones (económicas, sociales, políticas, culturales o simbólicas) que genera emprender un proyecto migratorio conlleva que los padres y madres de origen migrante se enfrenten al menos a cuatro grandes grupos de dificultades en su relación y participación en la formación de sus hijos e hijas (Garreta, 2008; Franzé, Moscoso y Calvo, 2011; Arjona, Checa y Checa, 2014):

- Barreras lingüísticas: en aquellos casos en los que existe un conocimiento nulo o limitado del idioma por parte de los padres, y dada la escasa presencia y disponibilidad de personal traductor en los centros, la comunicación entre escuela y familia se ve afectada tanto en la frecuencia con la que se produce, como en la profundidad que alcanza.
- Barreras socioeconómicas: la posición social de desventaja en la que muchas familias de origen migrante se incorporan a nuestra sociedad (largas jornadas de trabajo, precariedad laboral, hacinamiento residencial...) puede reducir la capacidad de padres y madres migrantes de interceder en la escuela.
- Barreras culturales: no conocer el funcionamiento del mundo escolar de la sociedad de acogida, las divergencias que puedan existir entre éste y la escuela que los padres conocieron en el país de origen, así como la posible presencia en el ámbito escolar de valores y costumbres alejadas de los que son propias del hogar, pueden incrementar y potenciar la distancia entre familia y escuela.
- Barreras institucionales: clases muy numerosas, alta rotación del profesorado o una organización marcadamente hacia lo interno -no hacia la comunidad- de la actividad escolar dificultan que padres y madres perciban la escuela como un espacio en el que participar y con el que interactuar, al tiempo que limita la apertura de la escuela hacia las familias.

Partiendo de estas dificultades, es decir, no obviando la estructura de oportunidades que la sociedad de acogida ofrece a las familias de origen migrante, resulta, cuanto menos, poco acertado teóricamente e injusto, hacer de la participación en la escuela un indicador del interés de los padres en la educación de sus hijos e hijas. En primer lugar, porque generalmente cuando se habla de participación e implicación escolar se está haciendo referencia a unas formas muy concretas de interceder en la escuela (pertenencia a

AMPAS, reuniones colectivas con el profesorado o colaboración con las actividades organizadas por la escuela) que se ven especialmente afectadas por dichas dificultades.

En segundo lugar, aunque como la otra cara del punto anterior, porque las formas de participar y mostrar interés en la formación escolar son múltiples y distintas. Así, como señalaron Eduardo Terrén y Concepción Carrasco (2007:42) formar a los hijos e hijas en la lengua, la cultura o la religión del país de origen; colaborar con las tareas escolares (o lamentar no poder hacerlo); o buscar apoyo escolar externo constituyen también indicadores del interés y participación de los padres en la educación de sus hijos. De hecho, a partir de la encuesta realizada a padres y madres de origen migrante, Aparicio y Portes (2014) concluyeron que el grado de implicación de las familias migrantes en la escuela -y en la formación de sus hijos e hijas- era relativamente alto y, desde luego, muy superior al que habitualmente se señala.

De este modo, “es muy probable que en muchos casos sea más el tipo y la situación de la familia que la etnicidad lo que permita entender su apuesta educativa” (Terrén y Carrasco, 2007: 43).

### **3.3.2 LA ESCUELA**

“Con la inmigración se introducen en la escuela todas las indeterminaciones y contradicciones de la propia condición de inmigrante (Abdelmalek Sayad, 2014:146)<sup>96</sup>”.

La literatura en torno a qué factores y condicionamientos favorecen el desarrollo de trayectorias educativas exitosas entre los hijos e hijas de familias migrantes ha prestado una especial atención a los procesos que se producen dentro de la institución escolar. El espacio escolar, además de ser el responsable de sancionar el éxito o el fracaso académico, constituye el principal ámbito de sociabilidad y participación en el espacio público para niños, niñas y jóvenes. De este modo, la escuela, como institución y también como espacio de relaciones, constituye un agente central en la configuración de las trayectorias educativas.

En este epígrafe se abordan cuáles son los principales temas y debates que han centrado la investigación realizada en este ámbito.

---

<sup>96</sup> Traducción propia.

## A) LA TITULARIDAD DE LOS CENTROS Y LA *CONCENTRACIÓN* DEL ALUMNADO

Una parte de los estudios disponibles ha estudiado la *concentración* de los hijos e hijas de familias migrantes en determinados centros de la red educativa pública. Pese al acuciante crecimiento que durante los últimos años ha experimentado en todo el país la educación privada y privada-concertada<sup>97</sup>, la presencia de los y las estudiantes de origen migrante en este tipo de centros es mucho menor que la de sus coetáneos nativos. Datos y trabajos muestran una desigual distribución del alumnado extranjero en los centros educativos en función de la titularidad -pública o privada- de los mismos (García Castaño y Rubio, 2011) y advierten de una progresiva *dualización del sistema educativo* (Arjona, Checa y Checa, 2014).

Las razones que explican este fenómeno son múltiples y complejas (Capellán *et al.*, 2013). Por un lado, la concentración residencial de la población de origen migrante en determinados barrios y zonas se relaciona directamente con la segregación escolar. La vinculación parece evidente: aquellos centros escolares públicos situados en las zonas en las que reside un mayor porcentaje de población migrante (resultado de la etno-fragmentación de las ciudades) reciben más alumnado de origen extranjero. Los trabajos de Rhein (1997) en Francia; Maier y De Haan (2003) en Países Bajos; Rivkin (1994) en Estados Unidos; Aja *et al.* (2000), Valiente (2008), Cebolla (2009a) o Alegre, Benito y González (2008) en España apuntan a estas explicaciones territoriales de la segregación escolar.

Pero, y como muy bien indican García Castaño y Rubio (2011: 395), cabría preguntarse “si las familias autóctonas no están sujetas a esa distribución residencial”. En esta línea, muchos trabajos han apuntado a la huida de la población autóctona de la red educativa pública, *white flight*, como causa de la *dualización del sistema* (Colectivo IOÉ, 2002; Arjona *et al.*, 2011; Carrasco, 2011; Arjona, Checa y Checa, 2014). Una huida que estaría en parte marcada por lo que Franzé (2003) denominó “visión culturalista de la inmigración”, es decir, la instauración en el imaginario social de una concepción de los niños y las niñas de origen migrante como portadores de unas diferencias étnicas y

---

<sup>97</sup> De acuerdo con un estudio publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), el índice de variación del gasto público dedicado a conciertos escolares, tomando como año base 2006 (100%), se situó en 128,4% para el 2016.

culturales que impiden su integración y desarrollo en el espacio escolar. Desde esta perspectiva, una alta presencia de alumnado de origen migrante en un centro educativo conllevaría inexorablemente una merma del nivel académico y un clima social de violencia y conflicto (Carrasco y Soto, 2000; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008). Ante esto, las familias de clases medias huirían de los centros públicos de su entorno en busca de una educación de calidad. En el año 2008, Mariano Fernández Enguita advertía del crecimiento de “centros burbuja, en los que las clases medias se puedan aislar del mundanal ruido, en un extremo, y centros guetto, en los que los inmigrantes y los sectores marginales comienzan a probar las hieles de la exclusión en otro” (Fernández-Enguita, 2008: 3)<sup>98</sup>.

Por otro lado, algunos trabajos, como el realizado por Héctor Cebolla en escuelas británicas (2007), señalan que, junto al resto de procesos y dinámicas que fomentan la concentración en determinados centros del alumnado de origen migrante, debe considerarse también el peso de la afinidad étnica de los padres en la elección de los centros educativos de sus hijos (Jhonston *et al.*, 2006). En su trabajo, Cebolla mostraba que la proximidad con la cultura de origen o la percepción de la sociedad de acogida como un entorno hostil y discriminante influían en la predisposición de los padres a elegir para la formación de sus hijos e hijas centros escolares con una mayor presencia de población del mismo origen migrante.

Por su parte, para el contexto español, otras investigaciones han apuntado como causa de la segregación escolar la potestad de la que disfrutaban los centros concertados para establecer mecanismos más o menos encubiertos e informales de selección del alumnado. Estos mecanismos, como el pago obligatorio de determinados servicios o la ubicación en zonas alejadas de los núcleos urbanos, entre otros, propician que el alumnado de origen migrante -y el de determinadas franjas socioeconómicas de la población autóctona- quede excluido de este tipo de centros (Capellán *et al.*, 2013; Franzé, Moscoso y Calvo, 2011).

Por último, muchos de los trabajos aquí recogidos señalan que la concentración del alumnado migrante en determinados centros viene principalmente motivada por la incapacidad de las políticas públicas (ya sea por omisión o por voluntad) para prevenir

---

<sup>98</sup> Aunque la mayor parte de la investigación disponible ha mostrado su preocupación por la concentración del alumnado de origen migrante en la red educativa pública, algunos estudios han pedido prudencia al respecto (Capellán *et al.*, 2013) y han señalado como también ciertos centros privados o concertados tienen entre su estudiantado a un porcentaje relevante de alumnado de origen extranjero (Franzé, Moscoso y Calvo, 2011; Aparicio y Veredas, 2003).

y/o compensar esta situación (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Ortiz Cobo, 2010; Castaño y Rubio, 2011; Valiente, 2008).

Ahora bien, aunque la presencia desigual de los y las estudiantes de origen migrante en los centros educativos en función de la titularidad de los mismos constituye un fenómeno ampliamente probado, Julio Carabaña (2012), a partir de los datos del Informe PISA 2009, apuntaba que el hecho de que los alumnos y alumnas de origen migrante acudan mayoritariamente a la red educativa pública, no implica que la mayor parte de los centros educativos públicos presenten una alta presencia de alumnado extranjero (como no ocurriría, de hecho, en el 95% de los centros). Para Carabaña, por tanto, cualquier intento de vincular la calidad de la educación pública con la presencia de la población migrante carece de total sentido.

La advertencia de Julio Carabaña se produce en el marco de una fuerte preocupación en el ámbito político, educativo, mediático y social por el efecto que la concentración de alumnado de origen migrante tiene sobre el rendimiento educativo del resto de estudiantes; la idea de que *los inmigrantes bajan el nivel* de las aulas se ha impuesto en el imaginario colectivo. Sin embargo, estudios empíricos han mostrado en reiteradas ocasiones que en las aulas españolas no se está produciendo el llamado *efecto de los compañeros* (*peer effect*) (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Álvarez Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez-Rubio, 2015; OCDE, 2012, 2010; Carabaña 2012, 2008; Zinovyeva, Felgueroso y Vazquez, 2014). En el citado artículo, Carabaña afirma que “el análisis detenido y minucioso de los datos PISA 2009 deja poco lugar para afirmar la existencia de un ‘efecto compañeros’ negativo de los inmigrantes” (Carabaña, 2012: 6). De hecho, conocer el porcentaje de alumnado de origen migrante presente en el centro no ofrece información que permita predecir la calificación en PISA del estudiantado autóctono. Unos años después, a partir de la explotación de los datos PISA 2015, Amparo González y Héctor Cebolla (2018) mostrarían que, cuando se tiene en cuenta el perfil socioeconómico de las familias, la concentración de alumnado de origen migrante no tiene ningún efecto negativo sobre el rendimiento general. “No es la inmigración. Es, de nuevo, la desigualdad en la distribución de la renta (y otros recursos de los hogares) (González y Cebolla, 2018: 148)”. Además, una parte del profesorado percibe que estas dinámicas se han acentuado a partir de la generalización de las líneas bilingües y digitales en los centros (Moraes, 2018a).

## **B) LA CONSTRUCCIÓN DE ITINERARIOS SEGREGADOS DENTRO DEL ESPACIO ESCOLAR**

Junto a las investigaciones que han mostrado y analizado las implicaciones de una alta proporción de alumnado de origen migrante en determinados centros educativos de titularidad pública, otros trabajos han centrado su interés en estudiar la segregación que se produce dentro de las propias escuelas. Como señalaba Jordi Pàmies “compartir la misma escuela no supone para los estudiantes tener acceso a experiencias, expectativas y relaciones similares (Pàmies, 2013: 135)”.

El objetivo de estos estudios ha consistido mayoritariamente en abordar el impacto que la separación de los estudiantes en diferentes itinerarios académicos tiene en sus trayectorias educativas. Una separación que, en el caso del sistema educativo español, se produce fundamentalmente a partir de la finalización de la educación primaria. La agrupación de los alumnos y alumnas en función de su nivel académico o de sus capacidades, ya sea en todas o en algunas de las materias impartidas, es justificada desde las políticas educativas, y por sus defensores y defensoras, como un sistema que permite abordar con más eficacia la diversidad presente en las aulas y facilitar a cada alumno y alumna aquello que requiere en función de sus necesidades (Pàmies, 2013). Sin embargo, varios trabajos e investigaciones, como la de Hosp y Reschly (2004), han mostrado que, a capacidades similares, el alumnado de origen migrante tiene más probabilidades que el alumnado autóctono de ser incluido en un grupo de menor nivel académico y de ser calificado como estudiantado con necesidades educativas. La investigación desarrollada en el territorio español también apunta a esta composición étnica de los grupos escolares. Como se señalaba anteriormente, el esencialismo con el que se construye la representación de los hijos e hijas de familias migrantes en la escuela -menos nivel académico, cultura alejada de la norma, mal comportamiento, problema escolar...- hace de este alumnado un colectivo con gran presencia en los grupos de refuerzo específico (Franzé, 2003; Franzé, Moscoso y Calvo, 2011; Carrasco *et al.*, 2011; Pàmies, 2013).

Mientras que el alumnado de origen migrante se encuentra de manera sistemática sobrerrepresentado en estos grupos, varios estudios han señalado que el impacto de esta separación en las trayectorias académicas de los jóvenes es negativo. Separados y etiquetados como *malos estudiantes* su rendimiento educativo acaba siendo inferior al que presentaban antes de acceder a estos agrupamientos (Ireson *et al.*, 2002; Franzé,

Moscoso y Calvo, 2011; Pàmies, 2013). “Con ello se completa el círculo de la profecía autocumplida en la que se fundamenta inicialmente la separación” (Carrasco *et al.*, 2011: 371).

Como recogen Pàmies (2013), Pàmies y Castejón (2015) o Carrasco *et al.* (2011) en los grupos en los que se concentran los alumnos y alumnas señaladas como de bajo nivel o escasas capacidades suelen ser habituales las siguientes prácticas: expectativas más bajas por parte del profesorado, realización de tareas más sencillas, una menor impartición del currículo, escaso estímulo del pensamiento crítico o un menor número de mensajes y actividades orientadas a estimular el aprendizaje. Por otro lado, y siendo el aula un espacio clave de interacción social entre iguales, la segregación intraescolar que los diferentes itinerarios formativos generan repercute en la composición étnica de las relaciones y redes sociales de los y las jóvenes de origen migrante, reduciendo el contacto intergrupal (Stearns, 2004). Además, la creación de grupos en los que se depositan unas bajas expectativas, y en los que el alumnado de origen migrante se encuentra sobrerrepresentado, promueve y justifica la creación de posiciones subalternas, dentro y fuera de la escuela (Valenzuela, 1999). Así, en el espacio educativo, se reproduce y retroalimenta la jerarquización social por razones de origen y etnia que rige en el ámbito social y del trabajo.

Los trabajos etnográficos de Carrasco *et al.* (2011) y Pàmies (2013), en la línea de las aportaciones de Ogbu (1992), señalan que estos procesos de infravaloración y minorización académica - que llegan a ser interiorizados por el alumnado como naturales- afectan de manera más intensa a aquellos grupos que ocupan las posiciones más débiles en la estructura social y cuya presencia es más cuestionada por el grupo dominante. En nuestro contexto: los y las hijas de familias marroquíes.

### **C) LA INCORPORACIÓN A LOS CENTROS ESCOLARES Y LOS DISPOSITIVOS DE ACOGIDA**

En un texto publicado en el año 2007, Francisco Javier García Castaño señalaba que “una vez ‘contados’ y con ella constatada su presencia, se ha pasado a ‘acogerles”” (García Castaño *et al.*, 2007: 312). Con esta provocadora afirmación, García Castaño llamaba la atención sobre la proliferación, a partir de la primera década de los 2000, de espacios

educativos específicos creados con el objetivo de atender la incorporación a los centros escolares del alumnado de origen migrante. Estas aulas han adquirido distintas estructuras, más o menos formales e institucionalizadas, a lo largo de todo el territorio español (CIDE, 2005), como las Aulas de Acogida en la Región de Murcia o Cataluña, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía o las Aulas Enlace en la Comunidad de Madrid, entre otras. Sin embargo, más allá de su diversidad, la mayor parte de estos recursos educativos se han orientado exclusivamente a una rápida adquisición de la lengua vehicular de la escuela por parte de este *nuevo* alumnado, sin que esta tarea afectara al funcionamiento habitual del resto del centro. En el discurso e imaginario político y educativo, la concentración de los esfuerzos de acogida en el dominio del idioma se encuentra ampliamente justificada y asumida. A pesar de que la investigación realizada en este campo (ya numerosa) muestra una realidad socioeducativa compleja<sup>99</sup>, una parte importante de aquellos que conforman el campo educativo defienden la relación de causalidad entre dominio de la lengua, integración escolar y éxito académico (García Castaño *et al.*, 2007: 313).

Aunque algunos trabajos han defendido la existencia y labor de estas aulas señalando que actúan como nexo entre la exclusión y la inclusión (Pérez y Pomares, 2002; Feria, 2002), la mayor parte de la bibliografía disponible coincide en señalar su carácter segregador y en cuestionar sus efectos en la incorporación y sociabilidad del alumnado (Quintana, 2003; Bonal, 2004; García Castaño *et al.*, 2007; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2007; Carrasco, Pàmies y Narciso, 2011).

Entre las críticas recibidas por estos dispositivos educativos, una parte insiste en que separar, generalmente unas horas al día, al alumnado de nueva incorporación del resto de compañeros y compañeras dificulta los procesos relación intercultural y estigmatiza a estos estudiantes que son señalados, desde el primer día, como destinatarios de refuerzo educativo y programas compensatorios.

Además, se cuestiona el concepto de incorporación que hay detrás de estas aulas de acogida. En varios sentidos: por un lado, la reducción de estos espacios al aprendizaje del idioma plantea una visión muy reducida de qué implica *acoger* a un nuevo alumno o alumna, obviando aspectos fundamentales de la integración escolar (relaciones con los

---

<sup>99</sup> Como se ha tratado de mostrar en un epígrafe anterior (pág. 100) al abordar los debates teóricos en torno a cómo las desigualdades lingüísticas condicionan el rendimiento educativo del alumnado de origen migrante.

iguales, aprendizaje del funcionamiento del centro, adaptación a nuevos contenidos y materias, etc.). Por otro, en la medida en que la incorporación del alumnado extranjero pasa exclusivamente por el uso correcto de la lengua, se trata más de una política de asimilación -reducir la diferencia- que de integración (Olmos, 2012, 2010). Por último, estas medidas se dirigen exclusivamente a los nuevos estudiantes y no al conjunto de los y las escolares: son los recién llegados lo que deben realizar el esfuerzo de integrarse en nuestra escuela y no la escuela la que debe garantizar la cohesión. La responsabilidad es del otro que llega, reforzándose así la otredad del alumnado de origen inmigrante (García Castaño *et al.*, 2007).

#### **D) PROFESORADO: REPRESENTACIONES Y CONSTRUCCIÓN DE ASPIRACIONES**

En el estudio sobre los procesos de incorporación y el rendimiento académico del alumnado de origen migrante a las aulas, el profesorado, como agente central del campo educativo, ha recibido una atención destacada. En concreto, una buena parte de los trabajos han centrado su interés en la relación que se establece entre la figura docente y el alumnado y en cómo las características de esta interacción condicionan las trayectorias formativas de los y las escolares.

En 1952, Howard Becker, a partir de las entrevistas realizadas a 60 maestros y maestras que ejercían en distintas escuelas de Chicago, señalaba que los docentes valoran y clasifican a sus estudiantes a partir de unas prenociones implícitas sobre el *cliente (alumno) ideal*, cuyos rasgos principales coinciden con los hábitos culturales de las clases medias. De este modo, a medida que el alumno o alumna se aleja de este ideal, como en el caso de aquellos que provienen de los *slum* -barrios populares-, es caracterizado por el profesorado a partir de características contrarias a los valores propios de la escuela, como una escasa capacidad de aprendizaje y formación, la ausencia de interés por la escuela, los problemas de disciplina o el desarrollo de actitudes morales entendidas como inaceptables, entre otros (Becker, 1952).

Unos años después, en 1970, se publicaba un trabajo -ya hoy clásico- en el que Ray C. Rist desarrollaba la idea de *la profecía autocumplida*. Tras un estudio de observación en un grupo de educación infantil (*kindergarden*), conformado por niños y niñas negras de

una escuela ubicada en un gueto urbano, Rist estableció una doble relación de causalidad: por un lado, que las expectativas que el maestro o la maestra depositaba en la capacidad y el potencial de los niños influían en sus probabilidades de obtener éxito o fracaso educativo. Por otro, que estas expectativas se basaban en atributos y características atravesadas por estereotipos y prejuicios en torno a la clase social y la raza, como el lenguaje, el pelo o la forma de vestir. Rist observaba cómo, en función de las etiquetas que el profesorado atribuía a cada alumno, éstos eran distribuidos en grupos con distinto ritmo de aprendizaje (*fast learners* y *slow learners*), lo cual, acababa por crear o incrementar -cumpliéndose así la profecía- las diferencias en el rendimiento educativo entre los niños y niñas de los distintos grupos. Como señalaron Samper y Garreta (2007: 367), “la conclusión es que esta estratificación escolar en ‘castas’, que se basa en el previo origen socioeconómico del alumnado, emerge en forma de clase social en el conjunto de la sociedad”.

A partir de estos pioneros estudios, han sido diversas las aportaciones que han analizado los efectos que sobre el rendimiento educativo del alumnado tienen las imágenes y expectativas de los docentes. En este marco, a medida que se ha incrementado la diversidad presente en las aulas, ha aumentado el interés por los discursos, actitudes e imaginarios étnicos, raciales y culturales del profesorado. En términos generales, los resultados de estos trabajos muestran una construcción jerarquizada del alumnado en función del lugar origen de su familia (Álvarez-Sotomayor, 2015).

El alumnado de origen migrante es con frecuencia representado como un alumno sin recursos económicos, con dificultades de aprendizaje y portador de una cultura alejada de la que es propia de la sociedad de acogida (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Olmos, 2012, 2010). Estas características hacen de este estudiantado, de acuerdo con el discurso del profesorado, un colectivo con un rendimiento educativo inferior al del alumnado autóctono (Arjona, Checa y Checa, 2014; Álvarez-Sotomayor, 2015) que requiere, dentro de un sistema con recursos limitados, de una atención amplia y específica. Esta representación, de acuerdo con los trabajos de Antonia Olmos (2012, 2010), se produce a pesar de que una buena parte del profesorado trata de distanciarse de aquellos discursos negativos con la inmigración. Así, el alumnado migrante es pensado como un actor ilícito, es decir, como un sujeto que no participa de pleno derecho del campo escolar y cuya presencia afecta negativamente a los recursos educativos disponibles y a la calidad de los mismos.

Dentro de esta representación negativa y problemática del alumnado migrante, emergen diferentes discursos, estereotipos e imágenes homogeneizadoras que, en función del país o la zona de origen familiar, acaban construyendo jerarquía dentro de las aulas (Bueno y Belda, 2005; Franzé, Moscoso y Sánchez, 2011; Rubio, 2013). Como señala Álvarez-Sotomayor, en este ordenamiento del estudiantado, la población de origen marroquí ocupa las posiciones más bajas (Álvarez-Sotomayor, 2015: 386). Además de ser percibido como un colectivo con menor nivel académico, con un rendimiento educativo más bajo y con problemas vinculados con el idioma, del alumnado de origen marroquí se destaca, por encima de todo, la distancia cultural *-barreras-* que lo separa del alumnado autóctono *-de nosotros-* (Ballestín, 2015; Álvarez-Sotomayor, 2015; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). Estos alumnos y alumnas *-y sus familias-* son con frecuencia representados y valorados por el profesorado a partir de los estereotipos atribuidos a la “marroquinidad” (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011: 46). El carácter sumiso de las mujeres y machista de los hombres; la profunda influencia en la vida familiar de una religión percibida como arcaica y represiva; la escasa confianza en la educación *-especialmente para las hijas-* como herramienta de ascenso social; o el carácter cerrado de la comunidad constituyen los principales atributos culturales asociados al alumnado marroquí y que explican, para una parte de los y las docentes, el menor rendimiento educativo y titulación de este alumnado.

Junto a la zona de origen, el tiempo de residencia en la sociedad de destino aparece también de manera recurrente en los discursos y representaciones que sirven al profesorado de base en la construcción jerárquica del alumnado. Así, aquellos estudiantes recién llegados, o con una estancia aún breve, son frecuentemente identificados con un inferior nivel y rendimiento académico que les impedirá aprobar el curso al que se incorporan. La idea de que el primer curso académico está perdido y se debe repetir está ampliamente extendida entre los docentes. Asimismo, si la entrada en la escuela de la sociedad de acogida se produce en los cursos superiores de la educación obligatoria, una parte del claustro percibe que la probabilidad de que este alumnado acabe titulado el graduado escolar es muy limitada (Álvarez-Sotomayor, 2015: 388-389).

Conviene remarcar, como así lo hacen buena parte de los estudios realizados en este ámbito, que esta visión esencialista y reduccionista del alumnado migrante no implica una postura racista o una visión negativa de la migración en el profesorado, la cual, de hecho, es manifestada de manera explícita *-como sucede igualmente con el antirracismo-*

por un número muy reducido de los docentes (Samper y Garreta, 2007)<sup>100</sup>. Además, estos trabajos insisten en que continúa existiendo entre el profesorado una escasa conciencia de la influencia que las expectativas que depositan en el alumnado tienen en la confianza que estos acaban mostrando en sí mismos y en el sistema educativo (Terrén, 2002; Carrasco *et al.*, 2021). De este modo, parece preciso incrementar la formación y sensibilización en el tratamiento de la diversidad en las aulas que recibe el profesorado de todos los niveles educativos (Terrén, 2002; Olmos, 2010).

### **E) DESPRECIO Y RACISMO DENTRO DEL ESPACIO ESCOLAR**

Antes de cerrar este repaso por los procesos e interacciones que tienen lugar dentro de -y desde- la escuela y que repercuten en las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias migrantes, conviene hacer una breve referencia a los estudios que han abordado cómo se desarrollan dentro del espacio escolar las actitudes y discursos de racialización y racismo entre los niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, una buena parte de las representaciones en torno a las relaciones que niños y niñas mantienen dentro de la escuela han tendido a ensalzar la ausencia de racismo en ellas. La infancia es con frecuencia mostrada como una etapa de inocencia en la que la persona racista aún no ha sido construida por la sociedad. De acuerdo con estos planteamientos, el niño o la niña, incapaz de distinguir entre razas o culturas, se relacionaría con sus compañeros desde la ausencia de prejuicios. Sin embargo, como señala Terrén (2002), estudios previos han mostrado que ya en los primeros cursos escolares (Educación Infantil) se aprecian sentimientos de categorización y rechazo al otro. Unos sentimientos que, si en estas edades se materializan de forma irreflexiva, se tornan racionales y con capacidad de explicar comportamientos a partir de los 10 años.

Además, en aquellos casos en los que las actitudes o comportamientos racistas resultan evidentes, desde la escuela se ha tendido a presentarlos como el resultado de la influencia

---

<sup>100</sup> En un trabajo publicado en el año 2002, Eduardo Terrén señalaba que, en la medida en que la escuela constituye un espacio “especialmente vigilado desde el punto de vista de la corrección política” (Terrén, 2002:93), el profesorado se esfuerza por alejarse discursivamente de los discursos susceptibles de ser señalados como racistas. Para Terrén esto hace que el discurso del profesorado resulte de enorme interés en la medida en que se sitúa en la “intersección de unas categorías populares que sostienen la racialización de la diversidad humana y de un prurito profesional que se esfuerza por superarlas” (Ibíd.: 94)

negativa ejercida por la familia en el ámbito privado del hogar (“lo que escuchan en casa”); así, en raras ocasiones, estos sucesos son vinculados con los aprendizajes (explícitos e implícitos) adquiridos dentro del espacio escolar.

De este modo, y a pesar del amplio cuerpo empírico publicado en las últimas décadas (Franzé, 2002; García Castaño y Olmos, 2012; Jiménez, 2012; Rubio, 2013; Moraes, 2018a, 2018b), la participación de la institución escolar en la producción y reproducción del racismo y la xenofobia acostumbra a quedar fuera de los debates y actuaciones que tienen como objetivo eliminar las agresiones racistas de las aulas.

### 3.3.3 EL LUGAR COMO CONDICIÓN

“La Sociología se fue alejando del público a medida que sustituía la descripción de fenómenos sociales concretos por la búsqueda de relaciones entre variables descontextualizadas” (Enrique Martín Criado, 2014: 86)

En el estudio de los factores que condicionan las trayectorias educativas de los hijos e hijas de las familias migrantes ha resultado práctica frecuente, como se viene señalando, centrar la atención analítica bien en la institución familiar o escolar, bien en uno de los colectivos migrantes (*los ecuatorianos, los marroquíes...*). Por el contrario, las características del contexto en el que esos niños, niñas y jóvenes desarrollan su formación académica han tendido a ser obviadas por investigaciones y estudios.

Sin embargo, como señalaran García Castaño, Rubio y Bouachra:

“Aunque esto no resulte nuevo en Ciencias Sociales, no debemos seguir produciendo conocimiento sobre la escolarización de la población inmigrante extranjera sin una visión holística. Y en este sentido debemos empezar por ser conscientes de que el contexto resulta esencial en el entendimiento del fenómeno y de ello deberían dar cuenta algunos discursos más pedagógicos que siguen empeñados en querer entender la escuela tan sólo con miradas desde dentro. No se trata de abandonar la escuela, sino de situarla en su contexto para entenderla”. (García Castaño, Rubio y Bouachra., 2008: 46)

Como es bien sabido por una parte de la Sociología y de la Geografía Social, el territorio no es sólo, o no principalmente, un espacio geográfico, sino el resultado de las interacciones y los procesos sociales que se producen dentro y fuera del mismo. Los

territorios, entre otras muchas dimensiones, tienen su propia historia política y social, ocupan posiciones desiguales dentro del mercado capitalista mundial<sup>101</sup>, generan distintas estructuras laborales o se rigen por leyes y sistemas políticos heterogéneos que acaban ofreciendo, y reproduciendo, distintas estructuras de oportunidades a la población migrante que se inserta en ellos.

No tener en cuenta las particularidades del contexto a la hora de abordar las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias extranjeras ha demostrado conllevar, como mínimo, los siguientes riesgos. En primer lugar, una esencialización de los diferentes colectivos migrantes, a los que se les atribuye distintas capacidades intelectuales o un desigual interés en el espacio académico, en función de las culturas con las que son asociados, sin cuestionar el papel ejercido por el grupo mayoritario en la producción de esas diferencias (Olmos, 2012, 2010; Abajo y Carrasco, 2011). Por otro lado, aunque relacionado con el punto anterior, muchos de los análisis que sobredimensionan los aspectos culturales se muestran incapaces de explicar por qué a similares *rasgos culturales* las trayectorias de éxito académico son más numerosas en algunos colectivos que en otros. Así, retomando los trabajos de Ogbu, Abajo y Carrasco (2011: 73) mostraron que mientras los estudiantes de algunas minorías (árabes, chinos o filipinos, entre otros), con culturas y lenguas muy alejadas de la que es propia de la escuela americana, tenían un buen desarrollo escolar, algunos grupos que, sin embargo, compartían en gran medida lengua y cultura con la sociedad dominante norteamericana -como los indios nativos-, presentaban cifras mucho más altas de fracaso escolar. En tercer lugar, tratar de replicar análisis o medidas educativas desarrolladas previamente en otros contextos con especificidades distintas no ha ofrecido, generalmente, buenos resultados (Rodríguez-Izquierdo, 2015). Por tanto, estudiar las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias migrantes debe implicar abordar las características, oportunidades, procesos y relaciones que tienen lugar en los contextos en los que éstas se producen (Pàmies, 2011c).

En el marco del estudio ILSEG, Rosa Aparicio y Alejandro Portes (2014: 34) defendían que el contexto de recepción condicionaba, junto al capital cultural de los progenitores y la estructura familiar, los recursos que la familia puede destinar a la educación de sus

---

<sup>101</sup>Los trabajos de David Harvey (2012a, 2012b) o de Neil Smith (2020), como autores clave de la Geografía Crítica, han desvelado la vinculación existente entre las desigualdades territoriales y el mantenimiento y reproducción del sistema económico capitalista. Señalaba Harvey, en su obra *Espacios de Esperanza* (2012b) que “las diferencias geográficas son mucho más que meros legados históricos y geográficos. Son perpetuamente reproducidas, sostenidas, socavadas y reconfiguradas por los procesos político-económicos y socio-ecológicos que tienen lugar en el presente” (Harvey, 2012b: 98).

hijos e hijas. El contexto de recepción quedaría conformado, por un lado, por las políticas que afectan a cada uno de los colectivos migrantes; por otro, por las distintas actitudes que la sociedad de acogida mantiene hacia los grupos minoritarios y, por último, por los recursos de los que dispone -y comparte- la comunidad étnica. En función de cómo se produzca la combinación de estas tres dimensiones, el contexto de incorporación puede resultar agradable, neutro u hostil para la población migrante y afectar, positiva o negativamente, a las trayectorias escolares de sus descendientes. Así, por ejemplo, el hecho de que el sistema jurídico español impida el acceso a la mayor parte de derechos y servicios a la población migrante en situación administrativa irregular; o que se establezcan periodos distintos de residencia, en función del país de origen, a la hora de acceder a la nacionalidad española, produce contextos y oportunidades distintas. Del mismo modo, aquéllos que pertenecen a las minorías migrantes más estigmatizadas, como ocurre en España con la población que es asociada con el Islam, se enfrentan a una mayor hostilidad que condiciona negativamente, de acuerdo con Aparicio y Portes, el ascenso social de sus hijos e hijas a través de la educación. En relación con los recursos de la comunidad étnica, el citado trabajo señala que cuando el migrante se incorpora a un contexto que permite una alta densidad relacional con la comunidad étnica de origen, se incrementan las oportunidades de éxito académico de los hijos e hijas.

Con un enfoque similar, en el trabajo que Ángeles Arjona, Juan Carlos Checa y Francisco Checa (2014) realizaron para la provincia de Almería se defendía que:

“para analizar la incorporación al sistema educativo por parte de los inmigrantes hay que tener en cuenta tanto el entorno social y cultural que define el contexto de recepción, lo que a su vez supondrá un despliegue de estrategias entre el colectivo, como las políticas educativas que tratan de paliar y corregir los obstáculos que dificultan la trayectoria educativa de todo el alumnado”.

En este trabajo, sus autores concluían que uno de los motivos que se encontraba detrás de las importantes cifras de abandono escolar que presentaban los hijos e hijas de familias migrantes era la hostilidad que el contexto de incorporación almeriense mostraba con la población extranjera<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Este contexto se caracterizaría, según los autores, por un mercado de trabajo étnicamente segmentado, una inserción residencial segregada de la población migrante, un marco político discriminatorio y un sistema educativo incapaz de abordar adecuadamente la diversidad en las aulas (Arjona, Checa y Checa, 2014).

Una parte de la investigación que en este campo se ha llevado a cabo en España (Carabaña, 2008; Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez, 2015) ha incidido en la importancia de tener en cuenta el contexto autonómico; en la medida en que son las Comunidades Autónomas las responsables de las políticas de educación e integración, entre otras competencias directamente vinculadas con las condiciones de vida de la población migrante. Además, las distintas autonomías presentan una profunda desigualdad en su estructura económica, en los recursos de los que disponen, así como en la incidencia de la población migrante que reside en ellas, lo que termina produciendo espacios de oportunidad diversos.

En el análisis de las trayectorias educativas de los hijos e hijas de la migración, además de dar cuenta de las diferentes estructuras de oportunidad ofrecidas por los territorios, es preciso abordar cómo éstos son percibidos por los sujetos e incorporados -construidos y reconstruidos- en su identidad (Lopez-Suárez y García Castaño, 2014: 34). Así, una parte de la bibliografía disponible ha insistido en que el concepto de contexto debe incluir la dimensión relacional, es decir, los procesos e interacciones socioculturales que se producen en el contexto estudiado y que son dotados de significado (García Castaño, Álvarez y Rubio, 2011).

Antes de cerrar este epígrafe sobre la influencia de las características contextuales en las oportunidades de éxito educativo de los y las estudiantes de origen migrante, resulta fundamental incorporar, aunque sea sucintamente, las principales aportaciones que a este respecto se desprenden de la obra del antropólogo Jhon Ogbu. En su modelo ecológico cultural (Ogbu y Simons, 1998), Ogbu y su equipo defendían que para explicar el desigual rendimiento del alumnado perteneciente a algún grupo minoritario, como lo son los hijos e hijas de la migración, era preciso abordar tres factores esenciales: 1) las relaciones históricas de la sociedad mayoritaria con las minorías; 2) el acceso -desigual y en desventaja- de las minorías al mercado económico laboral; y 3) los imaginarios y estrategias respecto a la formación escolar que, a partir de los elementos anteriores, desarrollan los grupos minoritarios de acuerdo a qué oportunidades sociales y escolares perciben tener (Abajo y Carrasco, 2011).

Ogbu distinguía entre lo que denominaba minorías autónomas (*autonomous minorities*), minorías voluntarias (*voluntary minorities*) y minorías involuntarias (*involuntary minorities*). Las primeras estarían formadas por grupos pequeños en número y diversos entre sí, como los amish o los mormones en Estados Unidos, que, aunque pueden sufrir

discriminación, no se encuentran en una posición de dominación u opresión. Por su parte, las minorías voluntarias se caracterizan porque su incorporación inicial a la sociedad de acogida se produjo de manera voluntaria. Para este grupo, que fundamentalmente coincide con la población migrante, la inmersión en el nuevo contexto se produce con cierto optimismo e ilusión por mejorar la posición social ocupada, aunque esto implique hacer frente a ciertas barreras -económicas, laborales o educativas-. Sin embargo, para las minorías involuntarias la llegada a la sociedad de acogida fue el resultado de la imposición del grupo mayoritario (a través, por ejemplo, de la esclavitud), dando lugar a una posición social tradicional de subalternidad e inferiorización. Dentro de estos colectivos es frecuente que la estructura de oportunidades se perciba como profundamente desigual y que se entiendan como insuperables las barreras existentes (Ogbu, 1992; Ogbu y Simons, 1998; Abajo y Carrasco, 2011).

De acuerdo con el modelo ecológico cultural de Ogbu, aquellos que pertenecen a las minorías voluntarias obtendrán un mayor éxito escolar que los de las minorías involuntarias. La percepción más favorable de las oportunidades ofrecidas por la sociedad de acogida (por ejemplo, mostrando una mayor confianza en la posibilidad de convertir los títulos académicos en trabajo o en superar las barreras impuestas por el grupo mayoritario), así como una menor sensación de discriminación y opresión, explicarían las mejores tasas de rendimiento académico en los hijos de la migración que entre las minorías autóctonas. Para estas últimas, la falta de esfuerzo académico constituye un mecanismo de adaptación ante una escuela que, reproductora de las desigualdades y la discriminación, no garantiza que se desarrollen procesos de movilidad social ascendente (Abajo y Carrasco, 2011: 81).

En el citado trabajo de Abajo y Carrasco (2011), los autores defienden que la aplicación al contexto español del modelo teórico propuesto por Ogbu para la sociedad norteamericana permitiría un análisis más completo del rendimiento educativo de los hijos y las hijas de los grupos minoritarios, en la medida en que permite entender como las relaciones históricas específicas entre mayoría y minorías que se producen en los territorios condicionan los procesos de incorporación y la posición social de los distintos colectivos.

### 3.3.4 SOCIABILIDAD JUVENIL

“Lo difícil de explicar en cuanto a cómo los chicos de la clase media consiguen trabajos de clase media es por qué los demás les dejan. Lo difícil de explicar respecto a cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera es por qué ellos mismos lo consienten” (Paul Willis, 2008:11)

El grupo de pares constituye, junto a la familia y la escuela, el principal agente de socialización de niños, niñas y jóvenes. A través de los pares, los sujetos descubren e incorporan distintas disposiciones y formas de entender e interactuar con el entorno social. Es durante la adolescencia cuando el grupo de amigos resulta particularmente importante en la socialización del individuo. En esa época, de autoidentificación, de posicionamiento en el entorno y de construcción de aspiraciones y expectativas vitales, el grupo de pares supone un espacio clave en la construcción del yo y un agente con capacidad para influir en el rendimiento educativo. Si los trabajos de Paul Willis (2008) o Judith Harris (2003) han abordado el papel del grupo en la socialización de los hijos e hijas de familias de clase obrera, resulta de interés conocer qué sucede en aquellos casos en los que está presente la condición migrante.

En el trabajo que Andrés Pedreño (2013) y su equipo desarrollaron en torno a las trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias migrantes en las zonas agrícolas de la Región de Murcia, se mostraba que en el entorno estudiado predominaba una *sociabilidad juvenil segmentada* (Pedreño, 2013: 191)<sup>103</sup>. Es decir, el recurso mayoritario a conformar grupos de amigos formados por jóvenes del mismo país de origen (por nacionalidades) y una escasa presencia de los grupos mixtos. A lo largo de las entrevistas realizadas, se observó que incluso en aquellos casos -mayoritarios, de acuerdo con el profesorado- en los que se producía una relación cordial dentro del aula, la distancia entre los y las jóvenes se intensificaba en el resto de los espacios escolares (patio, actividades extraescolares...), y se hacía total fuera de la escuela o el instituto.

---

<sup>103</sup> Los resultados de este estudio se contraponen con los de otros trabajos desarrollados en otros contextos del territorio español: Rosa Aparicio y Andrés Tornos, en su estudio sobre los hijos de migrantes marroquíes, dominicanos y peruanos en Cataluña y Madrid, señalaban que, aunque parecía darse una cierta preferencia intraétnica, los jóvenes están abiertos a *relaciones interétnicas* (Aparicio y Tornos, 2006a: 113); Verónica De Miguel y Carmen Carvajal (2007), a partir de los resultados de una encuesta desarrollada en varios institutos de la provincia de Málaga, cuestionaban la preferencia por diferentes orígenes geográficos en la conformación de grupos de amistad.

En este mismo trabajo, se revelaban patrones distintos de sociabilidad en función del país de origen familiar. Así, en el caso de los y las jóvenes de origen marroquí las redes de amistad parecen reducirse a un número pequeño de amigos con el mismo origen migrante, que residen en zonas próximas (pueblos o pedanías) y con los que se comparten escasos encuentros fuera de la escuela. En el caso específico de las chicas, el círculo de relaciones habitúa a ser aún más reducido, ciñéndose, con frecuencia, a la familia. Además, la juventud de origen marroquí participa de forma muy limitada en los espacios públicos que juegan un rol relevante en la sociabilidad juvenil, como recintos deportivos, fiestas populares o centros comerciales, con lo que para muchos de estos chicos y chicas la interacción con jóvenes de otros orígenes se circunscribe al espacio escolar. Por su parte, los y las jóvenes de origen ecuatoriano, el otro colectivo migrante estudiado por Pedreño, si bien suelen presentar también un grupo de pares étnicamente segmentado (aunque con excepciones más frecuentes), tienden a establecer un mayor número de amistades y de contactos fuera del espacio familiar. A diferencia de los jóvenes de origen marroquí, los chicos y chicas ecuatorianas están más presentes en los espacios de socialización juvenil utilizados por la juventud nativa.

Ante esta sociabilidad juvenil segmentada, cabría preguntarse cuáles son sus causas y cuál es su efecto sobre las trayectorias educativas. Una parte de los trabajos previos han señalado que el rechazo, la burla y la discriminación racial y étnica que muchos jóvenes de origen migrante experimentan en el ámbito escolar explicaría el recurso a grupos de pares étnicos; es decir, la construcción de espacios seguros, conformados por iguales, que ofrecen apoyo ante un espacio hostil y desconocido (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). De acuerdo con estos trabajos, las cuestiones culturales, o más bien la construcción étnica del otro, estarían marcando las relaciones sociales juveniles.

Sin embargo, y como bien recogen, entre otros, el citado estudio de Pedreño, estos trabajos corren el riesgo de sobredimensionar lo cultural y obviar desigualdades sociales fundamentales que inciden en cómo los y las jóvenes de origen migrante construyen sus redes de amistad (Álvarez-Sotomayor, 2012). Así, la capacidad familiar para afrontar ciertos gastos, en un modelo de ocio juvenil atravesado por el consumo (entrada de cine, excursiones, cafeterías...), por un lado; o los recursos y estilos de vida de los padres (coche familiar que facilite los traslados, tiempo para llevar a los hijos a actividades extraescolares...), por otro, inciden en cómo se conforman los grupos de pares de los hijos e hijas de familias migrantes. Además, otros factores, como la edad de incorporación

a la sociedad de acogida o las características étnicas de los centros educativos y vecindarios en los que se produce la acogida, marcarán las oportunidades de interacción de estos jóvenes. Por último, sería un error abordar esta realidad tan compleja sin tener en cuenta que las relaciones de sociabilidad segmentadas de los y las jóvenes tienen lugar en sociedades marcadas por una profunda segmentación étnica del conjunto de sus esferas (laboral, social, política, residencial, etc.) (Pedreño, 2005); de modo que, en la medida en que los espacios escolares y juveniles no se encuentran aislados de su entorno, resulta factible pensar que la forma en que se producen las relaciones interétnicas en el mundo de los adultos repercutirá en el de los niños, niñas y jóvenes.

El grupo de pares influye en las trayectorias formativo-laborales de los y las jóvenes de múltiples formas. En primer lugar, los amigos y amigas constituyen una importante fuente de información y valoración de las opciones y oportunidades disponibles; en el grupo de iguales se comparten las experiencias y se intercambian consejos y recomendaciones. Por ejemplo, es habitual conversar sobre las posibilidades percibidas en el mercado laboral o intercambiar las vivencias de sus familiares en el ámbito educativo y del trabajo. Por otro lado, en nuestras economías, en las que conseguir el trabajo a través de un contacto continúa siendo una práctica muy frecuente, la red de amistad sigue resultando clave en la incorporación al ámbito laboral. En tercer lugar, las opiniones del grupo, y especialmente durante la adolescencia, suelen incidir en la apuesta o el rechazo por ciertas estrategias educativas (Pedreño, 2013). Así, Portes y Aparicio (2014), señalaban que los planes educativos del grupo de iguales influyen de manera significativa en las aspiraciones y expectativas de los hijos e hijas de familias migrantes.

Respecto al modo específico en que la conformación de grupos de iguales por origen nacional condiciona las trayectorias educativas de los y las jóvenes de familias migrantes, se han desarrollado diferentes, incluso contradictorias, explicaciones, en función, no sólo de la perspectiva de los autores o autoras, sino, y fundamentalmente, de la historia migratoria del grupo y de la realidad social del contexto estudiado. Así, los trabajos de Portes y Rumbaut (2010), en torno a la migración reciente en los Estados Unidos, apuntaban que el mantenimiento de lazos fuertes con miembros de la comunidad co-étnica, si va acompañado de un proceso de aculturación a la forma de vida americana-*modelo de asimilación segmentada*-, repercutía de manera positiva en el logro académico.

Sin embargo, otros estudios<sup>104</sup>, y en especial el modelo teórico de John Ogbu, han mostrado que en aquellos entornos en los que la formación de grupos co-étnicos responde a la percepción o constatación de racismo y discriminación estructurales son habituales los comportamientos contra la norma y la cultura escolar, en la medida en que la apuesta por la formación académica no garantizaría un proceso de ascenso social por parte de los grupos minoritarios.

---

<sup>104</sup> Portes y Rumbaut (2010) también advertían de que en las zonas *guetificadas* del país (Wacquant, 2010), en las que una buena parte de la población migrante se había insertado residencialmente, los grupos de pares étnicos corrían el riesgo de quedar vinculados a la “subcultura del gueto”: bandas, drogas, la cultura de la calle y el abandono escolar. De la capacidad de la familia para la movilización de recursos (culturales, económicos, comunitarios...) dependería la trayectoria educativa y laboral de estos jóvenes.



## **SEGUNDA PARTE**



#### 4. METODOLOGÍA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

“El sueño positivista de una perfecta inocencia epistemológica enmascara, en efecto, el hecho de que la diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen”  
(Pierre Bourdieu, 2013:528)

Durante esta investigación, y en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados, se ha desarrollado una metodología de carácter cualitativo que ha encontrado en la entrevista en profundidad su principal técnica de obtención de información.

La aplicación de métodos cualitativos responde a que únicamente a través de éstos es posible conocer los discursos, las intenciones, las expectativas y las interpretaciones que el objeto de estudio de nuestra investigación, en tanto que se encuentra formado por sujetos que piensan, sienten y tienen capacidad de agencia, construye (y reconstruye) en torno a sus propias trayectorias educativas de éxito; y a cómo éstas se encuentran atravesadas por su condición como hijos e hijas de personas migrantes, que ocupan una posición muy concreta (tanto material como simbólica) dentro del mercado laboral de la agro-industria en la Región de Murcia.

En un breve texto publicado en el año 2014, Enrique Martín Criado señalaba que *la inmersión en el campo*, propia de la metodología cualitativa, permite establecer con detalle el fenómeno de estudio:

- “a) porque permite ver elementos que pueden jugar un papel crucial pero que pasan desapercibidos a los vuelos de pájaro habituales en las técnicas cuantitativas (Timmermans, 2013)
- b) porque permite relacionar los distintos elementos en un contexto local, en lugar de descontextualizarlos y relacionarlos en tablas;
- c) porque permite analizar entornos sometidos a fuertes cambios (Meyer et al., 2005) (Martín Criado: 2014: 93)”.

En este sentido, el trabajo de campo cualitativo nos ha permitido abordar realidades e imaginarios de la vida cotidiana que permanecen ocultos ante las técnicas cuantitativas, así como captar la influencia que ejercen (y el modo en que se relacionan con otros

elementos estructurantes de lo social) las características específicas y cambiantes del contexto en el que se insertan los y las jóvenes objeto de estudio.

En el mismo texto, Martín Criado apuntaba que la puesta en marcha de una metodología cualitativa previene al investigador contra las *prenociones* que *inevitablemente le acompañan* (Martín Criado, 2014: 93). La armadura y la protección frente a lo que *creemos saber* se hace especialmente importante cuando nos enfrentamos a un objeto de investigación tan atravesado por estereotipos, prejuicios y dogmas nunca cuestionados como es el de la inmigración. Así, para García Borrego (2008: 10) “el mayor problema que debe superar quien se enfrenta a ese objeto no es aprender lo que ignora de él, sino desaprender o depurar lo que engañosamente creía saber”. La metodología cualitativa, siempre que se encuentre acompañada de una discusión reflexiva con la teoría y de una cierta voluntad por comprender sin juzgar, permite a quien investiga compartir tiempos, escenarios y saberes con personas situadas en posiciones sociales que le son lejanas o desconocidas. Creemos que sólo desde ese lugar se puede participar en la construcción de un conocimiento alejado de *prenociones* y *sentidos comunes*.

Entre las diferentes técnicas de investigación que se enmarcan en la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad ha sido la más utilizada en la producción de los datos que sustentan esta investigación.

#### - ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Conviene comenzar señalando que el conocimiento oral y biográfico propio de la entrevista en profundidad presenta, ciertamente, limitaciones y ha sido objeto de vehementes críticas. Entre ellas, su carácter *hipersubjetivo* y *mediado por la memoria* han sido de las más frecuentes (Alonso, 2003: 69). En este sentido, Pierre Bourdieu realizó una de las críticas más conocidas cuando utilizó el término “ilusión biográfica” para cuestionar el relato lineal, ordenado y justificado -resultado de intenciones y acciones- que de las trayectorias y biografías humanas se hace a través del método biográfico (Bourdieu, 1997; Latorre, 2015). Sin embargo, compartimos con Luis Enrique Alonso que, paradójicamente, ambas características forman parte de los elementos más interesantes de esta técnica propia de las Ciencias Sociales. En relación con el *hipersubjetivismo*, señala Alonso:

“hay que tener en cuenta que la entrevista sólo puede ser leída de una forma interpretativa, esto es, la información no es ni verdad ni mentira, es un producto de un individuo en sociedad que hay que localizar, contextualizar y contrastar” (Alonso, 2003: 3).

Es decir, no es la transcripción literal de la entrevista lo que construye conocimiento, sino que corresponde al investigador o investigadora, a partir de la teoría y de *su propia mirada*, interpretar el discurso obtenido. Del mismo modo, cuando la memoria constituye el dispositivo de almacenamiento utilizado, no se persigue tanto la exactitud histórica o la pulcritud científica de los datos recogidos sino conocer cómo se construyen el *yo biográfico*, la *autobiografía* y los discursos sobre la propia vida desde una posición social, espacial y temporal específica; “la apropiación individual de una cultura histórica que siempre tiene que ser mirada desde lo colectivo (Ibíd.)”

Realizada esta apreciación, la entrevista en profundidad es frecuentemente definida como:

“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas respuestas”. (Taylor y Bogdan, 1987; 107)

Es decir, a través de un proceso comunicativo el investigador o investigadora trata de conocer y comprender una información que forma parte de la biografía del sujeto entrevistado y que, por tanto, será interpretada y compartida por éste desde su propia subjetividad y orientación (Alonso, 2003).

La entrevista en profundidad, como cualquier otra técnica de investigación, presenta problemas *teóricos y prácticos* que deben ser tenidos en cuenta para reducir su incidencia en el proceso de trabajo de campo. Señala Pierre Bourdieu, en el apéndice metodológico (*Comprender*) incluido en *La Miseria del Mundo*, que la entrevista, por mucho que tenga como única finalidad la producción de conocimiento, es siempre una relación social, y como tal, afecta a los resultados de la investigación. Durante el diseño y desarrollo de nuestro trabajo de campo se ha tenido presente que sólo cuestionando el discurso de una

ciencia social aséptica (y la tan usada imagen del laboratorio) es posible llevar a cabo un esfuerzo reflexivo por conocer y dominar dichos efectos que, por otra parte, son inevitables (Bourdieu, 2013: 527-528).

Aunque desarrollar con profundidad los problemas teóricos y prácticos de la entrevista excede las aspiraciones de este trabajo, sí nos gustaría resaltar algunos de ellos por su relevancia o por su especial incidencia en nuestro trabajo.

En primer lugar, y cuestionando la definición ofrecida por Taylor y Bogdan, la entrevista nunca es una conversación entre iguales. El investigador o investigadora busca al informante, abre el espacio de comunicación, guía el desarrollo de la conversación y decide cuando ésta se cierra. No es un marco de comunicación natural, sino que es siempre intencionado y preparado. Además, la distancia entre la persona que entrevista y la que es entrevistada puede verse reforzada por la separación social existente entre ambas. El acceso desigual a capitales y recursos (económicos, culturales, relacionales...), o las diferentes posiciones ocupadas en la estructura social, pueden influir en el desarrollo de la entrevista.

En el caso específico de esta investigación, el hecho de compartir con los y las entrevistadas nuestra posición como estudiantes universitarios (aunque fuera en distintas ramas o niveles académicos) resultó clave en el acceso a las entrevistas y en el desarrollo satisfactorio de las mismas. Del mismo modo, conocer, tanto por mi origen familiar como por mi labor investigadora, el funcionamiento, las características, los discursos e imaginarios de las zonas agroindustriales de la Región de Murcia facilitó que el desarrollo de las conversaciones fuera, generalmente, ameno y fluido. Resultaba sencillo partir desde nuestra posición compartida como estudiantes universitarios vinculados familiarmente con la agricultura. Ahora bien, esa misma intimidad o proximidad ficticia planteaba dos riesgos de los que no siempre conseguí huir completamente:

Por un lado, conocer, y formar parte, del contexto agrícola podía arrastrarme a dar por seguras ciertas realidades y discursos o a introducir algunas preguntas o temáticas de manera forzada o sesgada. Por ejemplo, presentar durante la conversación el trabajo en el campo como duro o agotador, antes de que apareciera de manera espontánea en los discursos de los y las jóvenes entrevistadas. Además, esa misma familiaridad con el entorno podía conducirme a que la conversación girara en exceso sobre aquellos aspectos de la dimensión y condición migratoria más esencializantes o identitarios. Todo lo que

me une con el contexto en el que se han socializado los y las jóvenes entrevistadas en este estudio podía llevarme a obviar las múltiples trayectorias, realidades y clases sociales presentes en el mismo y a sobredimensionar la condición migratoria. Es decir, utilizando los términos de Loïc Wacquant, debía tratar de evitar que *prejuicios racistas y clasistas* me llevarán a *exotizar* a mi objeto de estudio (Wacquant, 2010: 44)<sup>105</sup>. Las constantes revisiones del guion, de los objetivos del trabajo y de las referencias teóricas planteadas, tareas propias de un diseño investigador cualitativo y emergente, resultaron fundamentales para limitar este error o sesgo.

Por otro lado, durante el desarrollo de alguna de las entrevistas experimenté el peligro de caer en lo que Bourdieu llamó “la lógica del doble juego en la confirmación recíproca de las identidades” (Bourdieu, 2013: 535). Esto es, la persona entrevistada, conocedora de cuáles son las variables o posiciones sociales que hacen de ella el objeto de estudio de la investigación, representa conscientemente (y reflexivamente) el personaje que sabe que la investigadora espera encontrar. Ésta, por su parte, satisfecha por recibir un discurso elaborado y construido que encaja con sus *prenociones* o hipótesis, permite que la persona entrevistada tome el control de la conversación, decidiendo, entre otras cuestiones qué narra en detalle y qué no. A modo de ejemplo, en dos de las entrevistas recogidas (E6 y E19), los jóvenes, de manera espontánea, sin una pregunta directa previa, comenzaron a desarrollar extensos y estructurados discursos (quizás preparados) sobre las distintas dificultades que en su condición como hijos e hijas de familias inmigrantes se habían encontrado durante su paso por el sistema educativo y qué mecanismos o estrategias habían utilizado para superarlas. En sus discursos, las referencias al esfuerzo personal, a la determinación individual y al apoyo familiar eran constantes. Sin embargo, apenas incluían en sus exposiciones cuestiones relativas a la situación económica y material del hogar, a las implicaciones de la migración sobre la estructura familiar o a los episodios de discriminación y bullying sufridos. De nuevo, el regreso constante al guion, a los objetivos y a la teoría fue la principal herramienta utilizada para detectar esta situación y tratar de reconducir la entrevista.

---

<sup>105</sup> En relación al estudio del gueto negro señala Wacquant: “Es preciso resistirse a la tendencia a considerar el gueto como un espacio ajeno, a ver sólo lo que es diferente en él, en síntesis, a exotizarlo, como acostumbraron a hacerlo los partidarios del mito académico de la ‘infraclass’ en sus espeluznantes cuentos sobre el comportamiento ‘antisocial’ que armonizan tan bien con los informes periodísticos (de los cuales, a fin de cuentas, se extraen a menudo) y con los prejuicios clasistas y racistas corrientes contra los negros pobres”. (Wacquant, 2010: 44)

En el diseño y planificación del trabajo de campo, definimos el perfil de los sujetos a entrevistar del siguiente modo:

Jóvenes de origen migrante con trayectorias educativas de éxito que provienen de hogares en los que la mayor parte de los ingresos económicos proceden del trabajo en los campos y/o almacenes agrícolas de la Región de Murcia.

Además de recordar que por trayectoria educativo de éxito nos referimos a aquellos casos en los que la persona ha concluido estudios superiores (Grado, Máster o Doctorado), o se encuentra realizando la formación necesaria para la finalización de los mismos, conviene hacer dos breves matizaciones. En primer lugar, no forman parte nuestro objeto de estudio aquellos casos en los que la incorporación a la sociedad migratoria se ha producido de manera simultánea al acceso a la universidad, ya que no nos permite ahondar en la incidencia del contexto agroindustrial y del trabajo agrícola en las trayectorias educativas. Es decir, por hijos e hijas de la migración jornalera entendemos aquellos que han sido socializados en las condiciones materiales específicas de la agricultura intensiva y que, por tanto, o nacieron en dichos territorios o llegaron a una edad lo suficientemente temprana para, como mínimo, finalizar sus estudios obligatorios en el contexto de acogida. Por otro lado, y como señalaron, siguiendo a Bauman (2001), Andrés Pedreño y Francisco Torres, el sistema económico y productivo de la Región de Murcia ha generado dos tipos de migrantes (“la dualidad de los flujos migratorios”) los “turistas” y los “vagabundos” (Pedreño y Torres, 2008; 149). En este estudio, por origen extranjero u origen migrante nos referimos únicamente a quienes son percibidos como tales por la sociedad de acogida; es decir, a aquéllos que provienen de los países de la periferia de la economía capitalista. En la siguiente tabla, se detallan los perfiles de los y las jóvenes entrevistadas:

**Tabla 9.** Perfil de las personas entrevistadas

<b>Código</b>	<b>Nombre<sup>106</sup></b>	<b>Género</b>	<b>País de origen familiar</b>	<b>Ocupación<sup>107</sup></b>	<b>Estudios</b>	<b>Curso</b>
E1	Anas	Hombre	Marruecos	Estudiante	Grado en Matemáticas	3º
E2	Abeer	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Biología	1º
E3	Maza	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Odontología	1º
E4	Fátima	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Enfermería	3º

<sup>106</sup> Los nombres de las personas entrevistadas han sido sustituidos por otros inventados.

<sup>107</sup> En el momento de la realización de la entrevista.

E5	Elisabeth	Mujer	Ecuador	Trabajadora (Empleo vinculado con su formación)	-Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos -Máster en Recursos Humanos	
E6	Georgi	Hombre	Bulgaria	Estudiante	Grado en Historia	2°
E7	Antonio	Hombre	Ecuador	En paro	Arquitecto Técnico Cursando Arquitectura	
E8	Hansa	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Periodismo	1°
E9	Haya	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	4°
E10	Marta	Mujer	Perú	Estudiante	Bachillerato	2° <sup>108</sup>
E11	Farest	Hombre	Marruecos	Trabajador. Empleo vinculado con su formación	Licenciado en Medicina. MIR-Segundo año (Especialidad Internista)	
E12	Soufian	Hombre	Marruecos	Estudiante	Grado en Enfermería	4°
E13	Zahra	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Derecho	3°
E14	Ariadna	Mujer	Ecuador	Estudiante	Grado en Publicidad y Relaciones Públicas	2°
E15	Tadila	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Medicina	3°
E16	Manuel	Hombre	Ecuador	Estudiante	Máster Universitario en Formación del Profesorado	
E17	Kamra	Mujer	Marruecos	Estudiante	Máster Universitario en Formación del Profesorado	
E18	Amin	Hombre	Marruecos	Estudiante	Grado en Informática	4°
E19	Latifa	Mujer	Marruecos	Estudiante	Doctorado en Biotecnología	
E20	Miguel	Hombre	Bolivia	Estudiante	Doctorado en Ingeniería	
E21	María	Mujer	Bolivia	Estudiante	Grado en Trabajo Social	2°
E22	Zahida	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Trabajo Social	2°
E23	Amira	Mujer	Marruecos	Estudiante	Grado en Trabajo Social	2°

Fuente: Elaboración propia

Entre las personas entrevistadas se incluyeron a estudiantes de las diferentes ramas de conocimiento (Ciencias Sociales, Ingenierías, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias) y de los distintos niveles educativos de la educación superior (Grado, Máster y Doctorado).

En la medida en que hemos definido nuestro objeto de estudio a partir de la condición migrante, y no del país de origen familiar, la nacionalidad de los progenitores no se tomó como un criterio estructurante de la muestra. Ahora bien, como se ha señalado a lo largo

<sup>108</sup> Esta entrevista es la única en la que la persona entrevistada no estaba realizando (o había finalizado) estudios universitarios. El año en que realizamos la entrevista con Marta (2015), la joven se encontraba cursando dos asignaturas de segundo bachillerato, que arrastraba de un curso anterior, al mismo tiempo que preparaba la Prueba de Acceso a la Universidad que tenía prevista realizar en apenas unos meses. Desde esa posición transicional entre el instituto y los estudios superiores nos pareció de interés llevar a cabo esta entrevista.

de este trabajo, las sociedades agroindustriales en las que residen y se han socializado estos jóvenes se encuentran étnicamente fragmentadas, es decir, no todas las personas migrantes se enfrentan a una misma estructura de oportunidades en función del país del que provengan. Así, las y los ciudadanos de origen marroquí ocupan las posiciones más débiles y encuentran mayores dificultades para abandonar el trabajo agrícola. Por este motivo, sin perseguir una proporcionalidad estadística, sí se ha tratado de mantener una cierta vinculación entre las nacionalidades más presentes en la muestra y aquéllas con mayor presencia en las tareas agrícolas en la Región de Murcia.

**Tabla 10.** Personas entrevistadas por país de origen familiar

País de origen familiar	Código de entrevista			
	E1	E8	E13	E19
<b>Marruecos</b>	E2	E9	E15	E22
	E3	E11	E17	E23
	E4	E12	E18	
	E5	E7	E14	E16
<b>Ecuador</b>	E20	E21		
<b>Bolivia</b>	E10			
<b>Perú</b>	E6			
<b>Bulgaria</b>				

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, aunque en un primer momento de la investigación se planteó una muestra paritaria en términos de género, las propias características del alumnado universitario - muy feminizado- redireccionaron el trabajo de campo hacia la realización de un mayor número de entrevistas a mujeres. Como se ha señalado en un capítulo anterior, el 60,2%<sup>109</sup> del alumnado extranjero que proviene de algún país externo a la Unión Europea y se encuentra realizando sus estudios superiores en una universidad pública de la Región de Murcia son mujeres. Además, la bibliografía existente en torno a lo que se ha llamado *la huida ilustrada*<sup>110</sup> (Camarero y Sampedro, 2008: 77), así como los múltiples estudios previos que han señalado un mayor rendimiento académico entre las jóvenes de origen migrante que entre sus compañeros varones (Carrasco *et al.*, 2001; Goenechea, 2005; Feliciano y Rumbaut, 2005; Terrén y Carrasco, 2007; Labrador y Blanco, 2007; Ruiz y

<sup>109</sup> Ministerio de Educación y Formación. Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa.

<sup>110</sup> Como se ha señalado en un epígrafe anterior, *la huida ilustrada* hace referencia a la prolongación de la formación académica con el objetivo de poder acceder a empleos cualificados que permitan el abandono de las tareas agrícolas. Esta estrategia ha sido desarrollada en mayor medida por las mujeres rurales que por sus compañeros varones y constituye uno de los factores explicativos de la masculinización existente en estos espacios (Camarero, Vicente-Mazariegos y Sampedro, 1991; Díaz y Díaz, 1995; Camarero y Sampedro, 2008; Ministerio de Agricultura, 2013).

Merino, 2009; Arjona *et al.*, 2011; Álvarez-Sotomayor, 2012; Aparicio y Portes, 2014; Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez, 2015; Mendoza, 2017), indicaban que la sobrerrepresentación de las mujeres en el trabajo de campo realizado permitía un acercamiento más representativo del conjunto del colectivo objeto de estudio.

**Tabla 11.** Personas entrevistadas por sexo

Sexo	Código de entrevista			
	Mujer	E2	E8	E14
E3		E9	E15	E22
E4		E10	E17	E23
E5		E13	E19	
Hombre	E1	E6	E7	E11
	E12	E16	E18	E20

Fuente: Elaboración propia

El número total de entrevistas realizadas, así como su distribución final por género y país de origen familiar, vino marcado por el principio de saturación teórica. Éste se produce cuando con la realización de cada nueva entrevista “no se encuentran datos adicionales donde el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría” (Glaser y Strauss, 1967: 61 en Valles, 1991: 215). Es decir, a través de las entrevistas, y siempre en vinculación con la teoría, el investigador o investigadora va construyendo y completando su respuesta a la pregunta de investigación, hasta que la información aportada por cada nueva entrevista deja de señalar aspectos novedosos o de interés para las distintas categorías de análisis.

**Tabla 12.** Personas entrevistadas por país de origen familiar y sexo

País de origen familiar	Sexo					
	Mujer			Hombre		
Marruecos	E2	E3	E4	E1	E11	E12
	E8	E9	E13	E18		
	E15	E17	E19			
	E22	E23				
Ecuador	E5	E14	E16	E7		
Bolivia	E21			E20		
Perú	E10					
Bulgaria				E6		

Fuente: Elaboración propia

Localizar, contactar y conseguir que los y las informantes acepten realizar la entrevista constituye una de las fases más importantes y delicadas en cualquier investigación

cualitativa. La tarea no es sencilla. Se debe encontrar a personas con un perfil muy específico, que generalmente nos son desconocidas, incluso socialmente lejanas, y lograr establecer con ellas una cierta relación de confianza<sup>111</sup> que las invite a participar en la conversación que les proponemos (sin facilitarles mucha información previa), y de la que ellas no obtendrán ningún beneficio directo.

En este sentido, con el objetivo de establecer los contactos necesarios para la realización de las entrevistas, se desarrollaron varias estrategias. Fundamentalmente:

- Vinculación con asociaciones universitarias y juveniles, especialmente con aquellas que se autodefinían como migrantes o étnicas. En concreto, este trabajo está en deuda con la Asociación Multicultural Averroes de Jóvenes Árabes de Murcia, cuya ayuda fue clave para poder acceder a varias de las personas entrevistadas.
- Participación en actividades estudiantiles y juveniles.
- Puesta en marcha de las redes sociales personales e informales.
- El uso de la técnica de la “bola de nieve”. Al cierre de cada entrevista se preguntaba a los informantes por la posibilidad de que ellos nos facilitaran el contacto con otras personas.

Independientemente de la estrategia utilizada, el procedimiento seguido era el mismo. Una vez que se disponía de la información necesaria para poder establecer relación con un posible informante, generalmente un número de teléfono o un correo electrónico, iniciábamos el contacto y le señalábamos, en términos muy generales, los objetivos del estudio. En nuestro caso, durante esta presentación remarcábamos el carácter anónimo de las entrevistas y nuestro interés en las trayectorias educativas de éxito de los hijos e hijas de familias migrantes, pasando más por encima<sup>112</sup> por nuestra intención de abordar también la historia migratoria familiar, la situación económica y la vinculación de ambas con la agroindustria. Esto responde a que, durante las primeras contactaciones realizadas, comprobamos que obteníamos una acogida más positiva de las cuestiones vinculadas con

---

<sup>111</sup> La confianza entre entrevistadora y persona entrevistada constituye uno de los pilares básicos de la investigación cualitativa (Ramírez, 2019: 62). Para ello, y como indicaron mis compañeros y compañeras del Equipo Enclaves –de los que tanto he aprendido–, resulta fundamental “continuar la larga tradición sistémica y epistemológica de la sociología de no mentir y ser honrados.” (Equipo Enclaves, 2016: 117)

<sup>112</sup> En todo caso, durante esta breve conversación siempre se preguntaba por el trabajo de los padres para, por un lado, asegurar que se cumplía con el perfil buscado y, por otro, garantizar que la persona contactada aceptaba la entrevista disponiendo de la información necesaria.

las trayectorias educativas (individuales y exitosas) que de aquellas referidas a la situación económica familiar y a la actividad laboral de los progenitores (colectivas, duras y precarias).

En aquellos casos en los que la persona contactada accedía a realizar la entrevista, se establecía una fecha, hora y lugar, siempre adaptadas a las posibilidades y preferencias del o la informante. Así, las entrevistas han sido realizadas en parques, aulas de la universidad, bares, edificios públicos (bibliotecas o centros sociales) o las propias casas de los entrevistados. Aunque la gran parte de los encuentros tuvieron lugar en el municipio de Murcia, donde la mayoría de estos jóvenes desarrolla su actividad universitaria, también se llevaron a cabo entrevistas en Cieza, Cartagena y Molina de Segura. Al comienzo de la entrevista, y tras reiterar nuestro compromiso con respetar el anonimato de la persona entrevistada y señalar los objetivos principales del estudio, se solicitaba a los informantes su autorización para grabar la conversación. Todas las entrevistas pudieron ser grabadas y contaron con una duración media de una hora.

Las características específicas de nuestros sujetos objeto de estudio (hijos e hijas de familias migrantes vinculadas laboralmente con la agroindustria de la Región de Murcia, cuyos procesos de socialización se han desarrollado fundamentalmente en estas áreas y con trayectorias educativas de éxito) hicieron de la localización de los posibles informantes la tarea más compleja del trabajo de campo realizado. La excepcionalidad de este colectivo, al tiempo que despertó nuestro interés como investigadoras sociales, resultaba el principal reto en la realización de las entrevistas. Ahora bien, se considera relevante destacar que, una vez llevada a cabo la primera contactación, fueron muy pocas las ocasiones en las que la persona contactada rechazó participar en la entrevista propuesta.

Como han puesto de manifiesto los trabajos realizados por los miembros del equipo de investigación Enclaves, “la entrada como investigadora en zonas rurales no es sencilla” (Ramírez, 2019: 62), especialmente, cuando se busca abordar las condiciones de vida de aquellos y aquellas que, como suele ser en el caso de la población migrante, ocupan las posiciones más débiles, precarias y subalternas de la realidad social. Sin embargo, en nuestro trabajo, se ha percibido lo que se podría denominar como una voluntad por contar. Incluso, varias de las personas entrevistadas manifestaron su satisfacción por el hecho de que se llevara a cabo una investigación que pusiera el foco de estudio en el éxito

académico de los hijos e hijas de familias migrantes. Aunque será en un apartado posterior cuando se aborde qué han querido *contar* los y las jóvenes que forman parte de la muestra, la ruptura de ciertas reticencias y temores a contar sus biografías y experiencias nos sitúa ante un grupo que ocupa una posición jurídica, pero también social y simbólica, distinta a la de sus padres y madres. Se deberá abordar si esto responde a un *exitoso* proceso de integración, como se ha señalado desde algunos trabajos (Aparicio y Portes, 2014), o, si, por el contrario, se encuentra explicado, como apuntaba Sayad, por una mayor consciencia entre estos jóvenes del estigma que supone la condición migrante.

“Contrariamente a las apariencias, (los hijos de familias migrantes) ocupan una posición todavía más dominada y más crítica que la posición de sus padres: en efecto, al contrario que el inmigrado tradicional que todavía podía hacerse la ilusión de estar ‘fuera de juego’ y de ignorar el proceso mismo de la estigmatización, no pueden ni dejar la partida en la que están comprometidos, ni si quiera hacer como si no estuvieran en absoluto concernidos” (Sayad, 2010:358)

## - **OTRAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

Las entrevistas en profundidad a jóvenes universitarios de origen migrante socializados en alguno de los enclaves de la nueva agricultura intensiva constituyen la principal fuente de información y análisis de este trabajo. Son, sin duda, el centro y el principal valor de esta investigación.

Ahora bien, en diferentes fases durante la elaboración de esta tesis, se han desarrollado otras técnicas de investigación cualitativa con el objetivo de ampliar nuestra mirada y conocimientos sobre el objeto de estudio, acercándonos a él desde otras herramientas metodológicas o posiciones. A continuación, se detallan las otras técnicas de investigación que completan nuestro trabajo de campo.

### **A) Entrevistas a informantes estratégicos: profesorado de secundaria**

En una fase muy inicial de la investigación, durante la preparación y conceptualización de la misma, consideramos oportuno entrevistar a profesores y profesoras de centros de Educación Secundaria situados en municipios con una fuerte dependencia de la actividad agrícola y en los que reside un porcentaje relevante de vecinos y vecinas de origen

migrante. El objetivo era ampliar nuestro conocimiento sobre las condiciones del sistema educativo y, en concreto, sobre el paso por el mismo de los y las hijas de familias migrantes, de cara a la preparación de los guiones que utilizaríamos con nuestro principal perfil de entrevistados. Se optó por el profesorado de secundaria por varios motivos: en primer lugar, porque es en los centros de Educación Secundaria donde se intensifica la distancia entre el alumnado nativo y el de origen migrante con respecto a los porcentajes de promoción de curso y al abandono escolar<sup>113</sup>; por otro, porque, aunque cada vez son más las investigaciones y trabajos desarrollados en los Institutos de Educación Secundaria, se sigue disponiendo de un mayor conocimiento sobre qué sucede en los centros de educación primaria; en tercer lugar, porque la secundaria, paso previo a la universidad, constituye una etapa fundamental en la transición a la vida adulta y en el diseño de las trayectorias formativas y laborales; y, por último, porque la interacción y el contacto entre el profesorado y el alumnado acostumbra a ser mucho más intenso durante la educación secundaria que en la etapa universitaria.

**Tabla 13.** Entrevistas a profesorado de Educación Secundaria

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>
E1_1	Profesora en Instituto de Educación Secundaria con presencia de alumnado de origen migrante y situado en municipio agrícola
E1_2	Profesor en Instituto de Educación Secundaria con presencia de alumnado de origen migrante y situado en municipio agrícola

Fuente: Elaboración propia

## **B) Observación**

La observación de situaciones, espacios o interacciones específicas ha sido una de las técnicas aplicadas durante el desarrollo de esta investigación. La observación es una de las herramientas fundamentales de la investigación social e implica un esfuerzo por “atravesar la barrera de lo obvio (Velasco y Díaz de Rada, 1999) intentado que emerja aún aquello más oculto y esquivo” (Moraes, 2010: 339). Observar es acercarse al fenómeno de estudio de manera directa (sin la intermediación del sujeto o de la estadística), intencionada (para satisfacer nuestros objetivos de estudio) y personal (atravesada por la propia posición social y el andamiaje teórico de la investigadora).

<sup>113</sup> Para la Región de Murcia pueden consultarse los estudios de Navarro, 2015; Escarbajal y Navarro, 2018; y Escarbajal, Navarro y Arnaiz, 2019.

En esta investigación la observación no ha constituido una parte central de la metodología aplicada, pero sí una técnica que, aunque desarrollada de manera ocasional, ha resultado de gran utilidad en la obtención de información. Para explicar brevemente nuestras tareas de observación conviene realizar una doble clasificación: por un lado, en relación con el espacio de observación; y, por otro, en cuanto al tipo de rol asumido como investigadora durante las inmersiones. En relación con el espacio de observación, debemos distinguir entre las observaciones desarrolladas online y offline.

La relevancia de las redes sociales (Facebook, Instagram o Twitter) como espacios de sociabilidad está hoy por hoy fuera de todo debate. A través de ellas, participamos en diferentes comunidades virtuales y nos relacionamos en términos sociales, afectivos y cognitivos (Ruiz y Aguirre, 2015). Lo *virtual* y lo *real* se encuentran cada vez más entreverados, de modo que el *yo* de las redes sociales y el *yo* del mundo físico se retroalimentan y construyen. Desvincular las relaciones y discursos virtuales de los *reales* resulta cada vez más complejo y artificial (Domínguez, 2007).

Desde este planteamiento, durante la realización de esta investigación, las redes sociales han sido la fuente de numerosas anotaciones y entradas en el diario de campo. En concreto, hemos obtenido información por dos vías. Por un lado, sigo en mis redes sociales personales, fundamentalmente en Facebook, Twitter o Instagram, a una parte significativa de los y las jóvenes que componen la muestra de este estudio; esto me ha permitido observar sus discursos, sus interacciones y relaciones virtuales con los otros, así como seguir, su trayectoria educativa y laboral tras la realización de la entrevista, o más bien la presentación que ellos mismos hacen de ésta. Por otro lado, he utilizado estas redes sociales para acercarme a la actividad y posicionamientos de organizaciones y asociaciones vinculadas con el objeto de estudio. Aunque mi relación online con los y las informantes se produce tras la realización de la entrevista y, por tanto, ya eran conocedores de mi proyecto de investigación, he considerado oportuno no incluir en el análisis las entradas del diario provenientes de esta fuente, en la medida en que no disponía de su consentimiento para realizar esta labor.

Fuera de Internet, las observaciones se han llevado cabo principalmente en dos ámbitos:

- En actividades organizadas por las propias instituciones universitarias, por asociaciones estudiantiles y/o por asociaciones estudiantiles o juveniles autodefinidas como étnicas o migrantes.

- En espacios de las zonas rurales agroindustriales, claves en la socialización de los y las jóvenes objeto de estudio, como lugares de ocio y sociabilidad o fincas y almacenes agrícolas con importante presencia de población migrante.

En cuanto al tipo de rol asumido como investigadora, en la mayoría de las observaciones se señaló explícitamente la tarea llevada a cabo y predominó la observación frente a la participación<sup>114</sup>. Únicamente en aquellos lugares o espacios en los que no procedía indicar mi rol como investigadora, o a nadie interesaba, se ocultó los intereses de la observación. Por ejemplo, en las actividades dirigidas al conjunto de la comunidad universitaria (como fiestas o ferias), y que nos resultaban de interés como lugares en los que observar patrones de relación, interacción o participación, carecía de sentido ir señalando nuestra investigación en curso, sin que esto implicara un deseo de ocultar la misma.

Como se ha señalado anteriormente, en este trabajo la técnica de investigación de la observación no ha sido el resultado de una labor orientada, sistemática, planificada y controlada, sino más bien el resultado casual de nuestro interés por conocer el fenómeno de estudio. Sin embargo, aquello que íbamos anotando esporádicamente en el diario de campo nos ha permitido acceder a información de enorme interés y que amplía la obtenida mediante otras técnicas.

### **C) Grupos de discusión**

Durante mi formación pre-doctoral tuve la oportunidad de participar como técnica de investigación en el *Proyecto ERASMUS+KA2 (2016-1-ES01-KA203-025000) Refugium: building shelter cities and new welcoming culture. Links between European universities and school in Human Rights*, liderado por la profesora Natalia Moraes desde la Universidad de Murcia, y en el que participaban, además de esta Institución, las Universidades de Salerno (Italia), Lund (Suecia) y el ICSTE de Lisboa (Portugal). En el marco de este proyecto se llevaron a cabo diferentes actuaciones vinculadas tanto con la investigación, como con la formación y la divulgación en materia de migraciones, asilo y refugio.

---

<sup>114</sup> De acuerdo con la clasificación de *Roles Tipo de observación-participación* de Junker (1960) -recogida en Valles, 1999: 152-, se trataría, por tanto, de un Rol tipo: III *Observador-como-participante*.

Entre ellas, el *Informe 1. La llamada “crisis de refugiados”, las migraciones y sus consecuencias en Europa: percepciones y discursos de las y los estudiantes universitarios* (Moraes, 2018b) tenía por objetivo estudiar las percepciones, representaciones y conocimientos presentes entre el alumnado universitario europeo, en torno a la crisis humanitaria sufrida por aquéllos y aquéllas que en los últimos años han buscado, o lo han intentado, asilo y refugio en Europa. Para la realización de este Informe se aplicó una metodología cualitativa mediante la realización de grupos de discusión. Como es sabido, el grupo de discusión tiene como principal cualidad la “capacidad para captar de forma abierta las opiniones, actitudes, motivaciones y expectativas de la población en relación a cuestiones determinadas” (Colectivo IOÉ, 2012b: 1-2).

Entre los grupos realizados por el equipo investigador de la Universidad de Murcia, tres de ellos estuvieron conformados por alumnado de origen migrante. Durante el diseño y posterior desarrollo de estos grupos se abordaron cuestiones directamente vinculadas con los objetivos de la tesis doctoral, como la discriminación y el rechazo experimentados o las expectativas como hijos e hijas de migrantes. Los resultados de estos grupos han sido de enorme utilidad a la hora dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

**Tabla 14.** Perfiles de las personas participantes en los grupos de discusión (realizados en el marco del Proyecto Refugium)

Código	Descripción
G1	Estudiantes de origen migrante de diferentes Grados impartidos en la Universidad de Murcia
G2	Estudiantes de origen migrante del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Murcia
G3	Estudiantes de origen migrante y nativo de diferentes Grados impartidos en la Universidad de Murcia

Fuente: Elaboración propia

El trabajo de campo desarrollado en el marco de esta investigación fue realizado entre abril de 2015 y febrero de 2020.

La transcripción de la mayor parte de las entrevistas se ha llevado a cabo de manera manual y personal, en la medida en que se entiende que dicha tarea constituye una parte fundamental del propio proceso de investigación. Señalaba Bourdieu en *La Miseria del Mundo* que “transcribir es necesariamente escribir, en el sentido de reescribir: como el paso de la escritura a la oralidad que opera el teatro, el paso inverso impone, con el cambio de soporte, ciertas infidelidades que son, sin duda, la condición de una verdadera fidelidad (Bourdieu, 2013: 540)”. *Reescribir* las entrevistas, con sus sonidos y silencios, ha

permitido, sin duda, un acercamiento más completo a los discursos e interpretaciones de las personas entrevistadas<sup>115</sup>.

En el análisis del conjunto del trabajo de campo se ha tratado de aplicar una visión *socio-hermenéutica* de la sociología (Alonso, 2013: 4). Es decir, el análisis ha tratado de reconstruir y contextualizar -social y simbólicamente-, a partir de los discursos recogidos en las entrevistas, el sentido y la motivación que los actores sociales objeto de estudio le dan a las estrategias y acciones desarrolladas. A partir de éste, se ha tratado de identificar qué factores favorecen (no determinan, ni explican<sup>116</sup>) en un contexto específico el desarrollo de trayectorias educativas de éxito.

Finalmente, conviene señalar que en la presentación de los resultados se incluyen *verbatim*, es decir, fragmentos de las entrevistas y grupos de discusión realizados. Como tan bien señalara Iñaki García Borrego (2008: 184), la selección de extractos realizada no tiene por objetivo constituir una “prueba empírica demostrativa” de los resultados de investigación hallados (como si de datos estadísticos se tratara), sino, simplemente, servir de ilustración de estos y hacer partícipe al lector o lectora de la forma en la que los sujetos articulan aquellas cuestiones destacadas en nuestro análisis.

---

<sup>115</sup>Además, la transcripción del trabajo de campo realizado ha permitido una continua revisión crítica de la orientación y el enfoque de las entrevistas. Realizar una buena entrevista es una tarea compleja y difícil en la que la formación, la capacidad y la empatía de quien entrevista resulta clave. Como en cualquier otro oficio, a entrevistar se aprende entrevistando y estudiando. En esta labor por tratar de aprender la práctica de la entrevista consideramos que transcribir ha sido una importante herramienta de aprendizaje.

<sup>116</sup>Como señala Enrique Martín Criado: “De lo que se trata no es tanto de separar categorías y hallar correlaciones como de analizar la estructura de mecanismos que, en su interrelación concreta, genera un tipo u otro de fenómenos”. (Martín Criado, 2000: 50)

## 5. LA APUESTA ESCOLAR COMO PARTE DE LOS PROYECTOS MIGRATORIOS Y LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES

“Mi madre siempre me lo dice: ‘no quiero que acabes como yo’, dice, ‘trabajando en el campo, aguantando el calor, el frío, que tu jefe te grite, aguantando todo tipo de cosas’. Dice: ‘tú, si estamos aquí, si hemos venido aquí, es para que llegues más lejos que trabajar sólo en el campo’” (E14)

La condición inmigrante (Pedreño, 2005) atraviesa cada ámbito de la vida de los padres y las madres de los y las jóvenes entrevistadas. Atrapados en los puestos de trabajo más duros, peor remunerados y menos valorados socialmente, la población migrante de la Región de Murcia se enfrenta cada día a una estructura de oportunidades que limita -o impide- su acceso a espacios y recursos. Para la sociedad de acogida, la inmigración se vincula con el campo y los almacenes, convertidos en el espacio material y simbólico de construcción y reproducción de la condición migrante,

En este contexto, las trayectorias educativas de los hijos y las hijas se sitúan en el centro del proyecto migratorio familiar. Para los jóvenes, la inversión en formación académica superior es la herramienta que puede permitirles escapar de las condiciones materiales de existencia que el campo impone a sus progenitores. Para los padres, por su parte, si los hijos e hijas logran desarrollar un proceso de ascenso social a través de la formación, la migración, y sus consecuencias, *habrá merecido la pena*. Los resultados de este trabajo son así herederos de las aportaciones realizadas por Sayad (1994a), al mostrar que, ante un contexto migratorio hostil, que no permite una satisfacción rápida de los objetivos que motivaron la migración, los esfuerzos de la unidad familiar se orientan hacia las trayectorias formativo-laborales de los hijos y las hijas. La estrategia de la unidad familiar en su conjunto se orienta a este objetivo.

“Yo empecé a estudiar porque yo analicé, es decir, mira dónde estoy, mira qué es lo que pasa alrededor nuestra, mira lo que trabaja mi padre, que sale de tal hora hasta tal hora para poder sacar a su familia y para que nosotros pudiéramos tener un buen futuro; porque él no quiere que nosotras vayamos a... que tengamos el mismo destino que él (...) Entonces, eso es lo que más me empuja, es que mi padre se está esforzando por nosotras (...)” (E17)

“Yo creo que para no sufrir lo mismo que sufren ellos. Porque han visto que sin título y sin nada, no eres nadie prácticamente. Y yo creo que por eso mis padres son un poco exigentes con el tema de ‘estudiar, estudiar y estudiar’” (E18)

“Bueno, yo siempre he tenido claro que quiero seguir estudiando. Pero no sabía qué estudiar, pero siempre quería seguir estudiando para poder tener una vida mejor. Y yo que sé, poder en el futuro mantener a mis padres porque luego ellos van a necesitar de nosotros, de mí y de mi hermano, para poderles dar una mejor vejez o como pueda decirse. No sé, por esa razón. Yo estudio por mis padres, porque ellos han hecho mucho por mí y entonces yo quiero hacer algo por ellos” (E21)

“El campo sí que es muy duro. Y, de hecho, él siempre nos lo está diciendo. Cuando hemos venido aquí y ha visto, o sea, y ha trabajado en el campo y ha visto que es muchísimo más duro y tal siempre nos está diciendo: ‘estudiad porque no quiero que estéis así’” (E23)

Cuando se señala que la estrategia familiar se orienta a las trayectorias educativas de éxito de los hijos e hijas, no se pretende reproducir aquí una imagen idílica – y simplista- de la familia obrera migrante, como un todo unido y de intereses compartidos. Las familias, como ha apuntado Martín Criado constituyen un *campo de batalla* en el que “las jugadas de los jugadores modifican el campo de juego” (Martín Criado *et al.*, 2000: 56). En la familia, cada uno de los componentes tiene sus propios intereses y ocupa una posición particular (basta señalar la posición subalterna que las mujeres siguen ocupando dentro de la institución familiar). Lo que se busca es profundizar en cómo las condiciones y recursos específicos que la sociedad de acogida ofrece a la migración en la Murcia agroindustrial han condicionado los procesos de socialización de estos jóvenes, los modos de relacionarse con sus progenitores y la forma en qué se posicionan ante el sistema educativo. Salir del campo, a través de la formación, es tratar de huir del espacio que la sociedad les tiene reservado en tanto hijos e hijas de inmigrantes.

En este epígrafe trataremos de mostrar que para estudiar las condiciones que han permitido las trayectorias educativas de éxito de los hijos e hijas de las familias migrantes es necesario prestar atención a las estrategias, aspiraciones y recursos disponibles en la unidad familiar.

### **La historia migratoria familiar**

Los 23 jóvenes entrevistados durante la realización del trabajo de campo llegaron a España entre 1995 y 2008, coincidiendo con los años en los que se produjo una mayor

incorporación de población migrante al país<sup>117</sup>. En el momento en el que se suman a los proyectos migratorios de sus progenitores cuentan con edades comprendidas entre los 6 meses y los 13 años.

Aunque en la mayoría de las trayectorias que aquí se recogen la incorporación a la sociedad española se produjo directamente en la Región de Murcia y, en concreto, en sus zonas agroindustriales, en cuatro de ellas la llegada a la Región fue el resultado de un proceso de movilidad dentro del país, motivado por las oportunidades laborales de sus padres. Conviene, por resultar representativos de los procesos migratorios de una parte de las familias migrantes que residen en la Región, comentar brevemente la llegada a Murcia de dos de estos jóvenes.

En el caso de Amira (E23), ella llega a Toledo, junto a su madre y su hermano, en el año 2002, a la edad de 2 años, como resultado del proceso de reunificación familiar desarrollado por su padre, que había migrado desde la ciudad de Beni Melal<sup>118</sup> en 1999. Con la crisis económica que se inicia en el año 2008, el padre de Amira, obrero de la construcción, pierde su empleo, y la familia, cuya subsistencia depende en su totalidad del salario del padre, queda en una situación de extrema vulnerabilidad. En ese contexto, unos amigos del padre, trabajadores de la agricultura en la Región de Murcia, le comentan que en el campo hay empleo disponible en abundancia. Toda la familia se traslada a un pequeño municipio eminentemente agrícola de la Región. Amira se encuentra cursando 3º de la ESO cuando se traslada a la Región de Murcia.

Por su parte, Georgi (E6) llega a Madrid junto a su padre, su madre y su hermano en el año 2003, cuando tenía 8 años. Su padre había estado trabajando en Madrid durante el año 2002<sup>119</sup>, pero había regresado a su país de origen, Bulgaria. Meses después, ya en el 2003, toda la familia se traslada a Madrid. Tras un primer año en el que no se produce una incorporación estable al mercado laboral, los padres de Georgi deciden trasladarse a una de las principales ciudades agroindustriales de la Región de Murcia. Ambos

---

<sup>117</sup> La población extranjera residente en España creció de manera significativa entre 1998 y 2011 (pasando de 637.085 a 5.747.734 personas). A partir del 2012, y hasta 2017, como consecuencia de la crisis económica, esta población se redujo en más de un millón de personas. Desde 2017 se viene produciendo un nuevo crecimiento de la población extranjera que reside en territorio español, aunque con una incidencia mucho menor que en el primer periodo.

<sup>118</sup> Beni Melal, Uchda y Ain Bni Mathar son las ciudades de origen de buena parte de la población marroquí que reside en la Región de Murcia.

<sup>119</sup> Año en el que se suprime el visado para la circulación de los ciudadanos y ciudadanas búlgaras dentro del espacio Schengen (2002).

encontrarían pronto trabajo en el campo y en los almacenes. Georgi se incorpora a las aulas de la Región en 3º de primaria.

Entre las y los jóvenes entrevistados para este trabajo, Georgi es el único que se incorpora al proyecto migratorio de sus padres desde el inicio. Si bien no se contrastó durante la entrevista, es muy probable que la incorporación de Bulgaria al espacio Schengen (2002) y, por tanto, la ausencia de barreras legales a la movilidad, facilitara la migración conjunta de la unidad familiar. En el resto de los casos, podemos distinguir cuatro tipos de trayectorias familiares<sup>120</sup> en la incorporación de los y las hijas a la sociedad de acogida que, de manera simplificada, podrían resumirse como sigue:

- Tipo 1. El padre es quien emprende el proyecto migratorio familiar. Llega a España, generalmente en situación administrativa irregular, y, tras un periodo más o menos extenso, logra una cierta estabilidad laboral, económica y jurídica. En ese momento, el padre inicia un proceso de reagrupación familiar que facilita la incorporación a la sociedad de acogida de la madre y los hijos que habían permanecido en el país de origen. Para la totalidad de los y las jóvenes de origen marroquí ésta constituye la secuencia migratoria realizada por sus familias. También lo fue en el caso de Antonio (E7) de origen ecuatoriano.
- Tipo 2. El padre emprende un proyecto migratorio familiar, al que pronto se incorpora la madre. Los hijos e hijas permanecen en el país de origen bajo los cuidados de algún familiar próximo. De nuevo, y como en el caso anterior, cuando los padres logran una situación administrativa regular y pueden demostrar unos recursos económicos suficientes, los hijos se incorporan al proyecto migratorio familiar. Marta (E10) -de origen peruano- y Ariadna (E14) -de origen ecuatoriano-, permanecieron durante varios años en sus países de origen, bajo la supervisión de sus hermanos y abuelos, respectivamente, tras la migración a España, primero, de su padre y, después, de su madre.
- Tipo 3. La madre emprende el proyecto migratorio familiar. Tras un periodo relativamente breve de tiempo (1 o 2 años) el padre se incorpora a la sociedad de destino. Como en el caso anterior, los hijos e hijas, que quedaron en el país de origen

---

<sup>120</sup> Las trayectorias migratorias aquí recogidas no incluyen todas las trayectorias posibles. Se trata únicamente de una clasificación de aquellas que constituyen la muestra de este estudio.

a cargo de un familiar próximo, al que los padres suelen enviar remesas, se suman al proyecto migratorio familiar cuando los progenitores reúnen los requisitos necesarios para poder desarrollar con éxito un proceso de reunificación familiar. Este modelo de trayectoria migratoria familiar, que ha sido muy frecuente entre las familias de origen boliviano, es el que siguen Miguel (E20) y María (E21).

- Tipo 4. La madre, responsable de un hogar monoparental, emprende el proyecto migratorio. Los hijos e hijas permanecen en el país de origen al cuidado de familiares próximos. Cuando la situación administrativa y económica de la madre así lo permite, se produce la reunificación familiar en la sociedad de acogida. Las historias de Elisabeth (E5) y Manuel (E16), ambos de origen ecuatoriano, responden a este tipo de trayectoria familiar.

### **El trabajo en el campo y la economía familiar**

“El campo es lo peor. Lo peor con lo que te has topado. Es lo peor. Pero no hay otra cosa que no sea...” (E9)

Las condiciones laborales y simbólicas a las que se enfrentan los y las jornaleras migrantes de la agroindustria de la Región de Murcia atraviesan los discursos de sus hijos e hijas y condicionan sus proyectos y trayectorias. El trabajo en los campos y almacenes es percibido por estos jóvenes como duro, extenuante, incluso cruel. Largas jornadas laborales, que requieren de un enorme esfuerzo físico, se desarrollan bajo una profunda precariedad laboral a cambio de un bajo salario.

“Mi padre tiene cincuenta años y dice que no va a poder trabajar mucho más tiempo, que no, que mi padre está muy enfermo últimamente, y es un trabajo muy duro, pero para mi padre y para muchos. Es un trabajo que tienes que estar, que acabas hecho polvo, no tienes prácticamente vida, porque mi padre llega a casa, está muy cansado y va a dormir. Trabaja los sábados, hay domingos que también trabaja, hay fines de semana que también, hay festivos que también trabaja, y el único día que está así en casa, está demasiado cansado para hacer algo. Pero eso mi padre y toda la gente que trabaja” (E8)

“Que te envejece, que te quita vida. Yo veo a mi madre, mi madre, ¿cuántos años tiene? mi madre tiene 44 (...) Sí, es que mi madre es que es joven, pero es que la ves y parece que tuviera ya 60 años. Está que le duelen los huesos, que le duele la espalda...está muy envejecida. Y eso pues es el campo, estar todo el día al sol. Y, eso, yo lo veo como un trabajo que te quita vida y, entonces, entiendo que mis padres no quieren que acabe ahí” (E14)

“La verdad es que se levantan muy temprano. Mi madre a las 4 y eso que se duermen a las 23h. Se levanta, prepara la comida, despierta a mi padre y se van. Actualmente llegan a las 20h o 21h. La verdad es que es muy duro y no me gusta. Quiero dejar de estudiar, empezar a trabajar y decirles ‘parad de trabajar’. No me gusta para nada. Además, cuando mi padre está enfermo no puede dejar de trabajar. Como es el encargado tiene que estar ahí a la cabeza de todo, porque una vez estuvo enfermo y le dijeron: ‘tienes que venir’. Se cansa, pero dice: ‘si abandono, no hay dónde trabajar’” (E13)

En los discursos recogidos, además, se define el trabajo agrícola como un espacio atravesado y jerarquizado étnicamente. La segmentación de las ocupaciones y la distribución desigual de las retribuciones en función del origen etno-nacional son conocidas por los entrevistados, que señalan a este mecanismo como uno de los culpables de que sus padres estén desarrollando los peores trabajos, en las condiciones más duras. Los hijos e hijas de la población marroquí, conscientes de pertenecer al colectivo que más hostilidad suscita entre la población autóctona (Torres *et al.*, 2007), son los que en mayor medida denuncian los efectos de la jerarquización étnica sobre las condiciones laborales de sus padres y madres.

Sin embargo, a lo largo de las conversaciones se ha podido identificar que una gran parte de ellos entiende que para sus padres el trabajo en el campo constituye una realidad inevitable, el único empleo reservado a la población inmigrante: el destino aceptado por sus padres al emprender el proyecto migratorio. Como señalaba Pedreño, se impone así “una especie de fatalismo que viene a constatar los límites de lo realizable, momento que impone en sus disposiciones la asunción del trabajo degradado y precario como destino” (Pedreño, 2013; 117). Incluso en aquellos casos en los que el padre o la madre han desarrollado tareas fuera del ámbito agrícola en la sociedad de acogida, fundamentalmente en la construcción, la hostelería o el cuidado de personas, el trabajo en el campo o en los almacenes es presentado como el espacio social del que, en tanto que población inmigrante, pocas veces se escapa y al que siempre se vuelve.

En el siguiente fragmento, Haya (E9), pese a que sufre por las condiciones laborales que afectan a su padre -jornalero del campo-, las cuales entiende que son particularmente duras por su origen marroquí, se muestra muy pesimista ante la posibilidad de que éste pueda en algún momento optar a otro puesto de trabajo y dejar atrás la posición social que, como inmigrante marroquí, le tiene reservada la industria agrícola.

“A mí me duele mucho que mi padre trabaje en el campo. No voy a mentir, me duele muchísimo. ¿Por qué? Porque quieras o no es un trabajo duro. Es un trabajo que están horas, que no solamente están recogiendo limones, que a veces están... ¿cómo se dice?, están excavando... y el maltrato de los jefes (...) Porque, como yo digo, primero hay que vivirlo y tienes que vivir con una persona que trabaja en el campo para saber cómo es, para saber cómo viven esas personas esa situación. Porque... un trabajo de un inmigrante no es como el trabajo de un español que trabaja en el campo, es muy distinto, eh. Las horas de un español, ha tenido compañeros españoles, incluso ecuatorianos, que tienen sus horas, sus no sé qué... (...) Es que el problema es que no hay otra cosa, es que en qué le vas a decir a tu padre que se meta a trabajar, ¿en qué? ¿en limpiador de oficinas? ¿en electricista? Tienes que tener algo, no tiene estudios. (...) A cualquier inmigrante que le preguntes que trabaje en el campo, te va a decir lo mismo, nadie te va a hablar... vamos, nadie te va a decir ‘el campo es lo mejor que te has podido encontrar en tu vida (ríe)’, el campo es lo peor. Lo peor con lo que te has topado. Es lo peor. Pero no hay otra cosa que no sea... ¿Dónde vas a meter a un inmigrante que no tiene...?, ¿dónde?, ¿en qué trabajo? Si es que ni para limpiar las calles. ¿Dónde lo metes? Si hasta para limpiar necesitas tener un (grado) medio de no sé qué. Es muy complicado, es bastante complicado” (E9)

Ante esta visión fatalista del trabajo en la agricultura, los hijos y las hijas entienden que es en ellos, en su formación y en su futura incorporación al mercado de trabajo, en quién recae la responsabilidad y esperanza de *sacar* a sus padres del campo y los almacenes. “Para si en un futuro puedo hacer que mi padre no trabaje, puedo encargarme yo de ellos y que viva mejor” (E3).

Así se desprende, entre otros, del siguiente fragmento extraído de la misma entrevista realizada a Haya (E9):

“Yo si el día de mañana encuentro un trabajo, tengo la carrera y tengo un trabajo, yo no voy a permitir que mi padre siga más trabajando en el campo, eso está clarísimo, clarísimo, que no lo permitiría. Ahora, porque es el único que trabaja, para ayudarnos, ¿sabes? Que, aunque nosotros también nos ayudamos con esto de las becas, pero que también trabaja para ayudarnos porque es el único, pero yo si el día de mañana estoy trabajando, la verdad que no me gustaría que siga un día más en el campo, es que no... no” (E9)

Como se ha tratado de mostrar en el Contexto de este estudio, uno de los elementos que caracteriza al mercado de trabajo de la agroindustria murciana, e intensifica su precariedad, es la temporalidad. Al carácter estacional, propio del sector, se ha sumado una paulatina sustitución de las formas tradicionales de reclutamiento de la mano de obra -redes formales e informales de los propios agricultores, fundamentalmente- por empresas de trabajo temporal (ETT). De acuerdo con el Observatorio del Servicio Regional de Empleo y Formación, en 2014, más del 35% de los contratos laborales

llevados a cabo en el sector agrícola de la Región de Murcia (Ramírez, 2019) se realizaron a través de estas empresas; para el 2021, ese porcentaje se situaría, según Comisiones Obreras, entre el 70 y el 80%<sup>121</sup>. Esta privatización y externalización de los métodos de contratación ha incrementado la inestabilidad y, muy especialmente, la precariedad de una buena parte de los y las trabajadoras que han quedado bajo una vinculación laboral más flexible y vulnerable. Se trabaja sólo cuando la producción así lo requiere<sup>122</sup> y bajo figuras contractuales que ofrecen escasa seguridad y garantías.

Sin embargo, aunque la inestabilidad atraviesa y caracteriza al empleo agrícola, en casi la totalidad de las historias recogidas, las personas entrevistadas han señalado que -al menos- uno de sus progenitores lleva años desempeñando, de manera ininterrumpida, su puesto de trabajo para un mismo empresario o agricultor. De este modo, la unidad familiar cuenta con unos ingresos estables que, aunque en ocasiones resulten insuficientes, permiten una cierta organización y previsión del gasto, incluido aquél que puede ser destinado a la educación de los hijos y las hijas.

Conviene señalar que estas vinculaciones laborales estables y dilatadas en el tiempo están con frecuencia atravesadas, de acuerdo con los discursos de los entrevistados, por un cierto paternalismo en la relación entre empleador y trabajador, que es el resultado de la vinculación que el sistema jurídico español establece entre derechos civiles y políticos y el empleo. El acceso (y renovación) a una situación administrativa regular o el proceso de reunificación familiar, etapas clave de la experiencia migratoria, son solo algunos ejemplos. En este marco, se genera una relación de dependencia en la que el agradecimiento del trabajador migrante se concreta en lealtad, y la acción del empleador en una herramienta de fidelización y control del empleado.

“Tuvo la suerte de que consiguió un jefe, o sea, conoció a un hombre que le ofreció trabajo, le dio contrato enseguida. Porque para la residencia, que es el objetivo de todos los que llegaban aquí, pues tenías que tener un contrato (...) Ahora mismo él es el regador porque como ya está mayor ya no le ponen trabajos de fuerza, sino a que se encargue de regar, de los químicos y de todo eso (...) Son, pues, no sé, mi padre ha trabajado ahí toda la vida. Como eran solos él y mis tíos, pues siempre ha tenido esa libertad de que, digamos, que no les ha explotado, por así decirlo. Pero es que su contrato tampoco es que sea tan bueno. Entonces no creo que sean

---

<sup>121</sup>“CCOO denuncia irregularidades laborales en las ETT que operan en el campo murciano” <https://www.orm.es/informativos/noticias-2021/ccoo-denuncia-irregularidades-laborales-en-las-ett-que-operan-en-el-campo-murciano/>

<sup>122</sup> “No tiene un horario fijo, el trabajo en el campo es así. Es decir, depende del clima, depende de la producción, depende de la calidad de la producción” (E3)

condiciones óptimas, pero bueno, con mi padre siempre se han portado bien” (E14)

“Sí, mi padre trabaja en el campo. Desde que llegó ha estado con un jefe, su jefe, porque mi padre llegó muy joven, llegó a los veinti..., no sé si tenía 22 o 23 años cuando llegó mi padre aquí a España. Claro, ahora tiene 48, mi padre, 48 o 49 años tiene mi padre” (E9)

“No, mis padres como tienen un contrato fijo en donde trabajan pues nunca, nunca hemos tenido necesidades económicas desde que hemos llegado aquí” (E11)

Entre las historias recogidas, la situación laboral del padre de Anas (E1) es la única que se encuentra profundamente condicionada por la inestabilidad laboral. En el año 2000, su padre llega a Castilla-La Mancha proveniente de Marruecos con un contrato de trabajo, es decir, en situación administrativa regular (situación infrecuente entre el colectivo marroquí), para cuidar una explotación ganadera. En el año 2009, un incendio destruye la empresa y el padre de Anas pierde su empleo. Desde ese momento, se incorpora a una cuadrilla con la que hace diferentes temporadas agrícolas en distintos puntos de España (la aceituna en Jaén, la fruta de hueso en Murcia y el arreglo forestal en Castilla-La Mancha). Anas se trasladaría a la Región de Murcia, a vivir con su hermana mayor y el marido de ésta, para compartir gastos y continuar sus estudios superiores. Testigo de la posición social ocupada por su padre en el mercado de trabajo agrícola, la visión de Anas difiere en gran medida de las del resto de los y las entrevistadas. Para él, a la dureza física del empleo y a los bajos salarios, se suma la incertidumbre como una característica central y definitoria de lo que implica ser un jornalero en los campos de la globalización:

“¿Cómo es el trabajo en el campo? El trabajo en el campo es saber que vas a trabajar un periodo de tiempo corto y entonces vas con una angustia, sabes que no estás fijo, sabes que tu empleo es temporal y lo que haces es pues intentar trabajar e intentar ahorrar por lo menos la mitad para seguir luego (...) Digamos, es ir trabajando, gastando la mitad y guardando la mitad para parchear los otros meses sin trabajo. Es un trabajo para decir que estoy trabajando” (E1)

Incluso en los casos en los que se dispone de una vinculación relativamente estable con el ámbito del trabajo, como ocurre en la mayor parte de las familias cuyos hijos e hijas forman parte de este estudio<sup>123</sup>, los salarios obtenidos no permiten satisfacer de manera holgada -y más cuando son varios los hermanos que coinciden en el espacio académico superior- las necesidades económicas que conlleva la obtención de un título universitario

---

<sup>123</sup> Y que, insistimos, es inusual en el sector agrícola.

(“Muy duro. Me fastidia, pero ganan poco. Porque la hora son 5,50€. Pero con los gastos que tenemos... Ahora mi padre dice: ‘¿qué voy a ahorrar? No ahorro nada’” -E13-).

Los jóvenes, y sus familias, se ven obligados a desarrollar múltiples estrategias con el objetivo de garantizar el acceso a los capitales económicos mínimos que son necesarios para el desarrollo de trayectorias educativas exitosas. Dentro de dichas estrategias, el acceso y la preservación de las becas constituye uno de los principales recursos con los que los hijos e hijas de la migración jornalera cuentan para hacer frente a la financiación de sus carreras formativas.

La centralidad de las becas en el diseño de muchas de las trayectorias escolares estudiadas es señalada por Anas al distinguir entre *sueldo de vida* (trabajo) y lo que podríamos denominar *sueldo de estudio* (beca): “sin beca no lo hago (estudiar), porque el sueldo familiar en un sueldo de vida, no de..., de alquiler y de comer” (E1). Como han mostrado los trabajos previos, entre otros, de Manuel Río, María Luisa Jiménez o Delia Langa-Rosado (Río, 2014; Río y Jiménez, 2014; Langa y Río, 2013), en sus casos relativos al conjunto del alumnado, las becas no sólo permiten a los estudiantes “solventar constricciones materiales en el presente”, sino que constituyen un “recurso para proyectarse en el porvenir escolar con más seguridad” y disponer de mayor autonomía y capacidad de elección (Langa y Río, 2013:90).

“Yo creo que no (podría estudiar sin beca), es que es muy difícil, sin beca es muy difícil. Bueno, ahora mismo sí, yo creo que sin beca sí que podría estudiar porque mi hermano ya se ha independizado de alguna manera, tiene su trabajo, bueno trabaja en el campo, y ya pues no es lo mismo que no trabajar y tener mi madre que darle todo” (E14)

“No, sin beca no podríamos estudiar en la universidad. Si a mi hermana no le hubieran dado las becas no hubiera estudiado y yo igual. A mí, si me dejan de dar la beca, seguramente termine, pero le costaría a mi padre un montón. Yo estudio con mi beca, mi padre no me da nada, yo el año lo termino con mi beca, igual que el bachiller, yo el bachiller lo estudié con mi beca. Y mi hermana estudió sus cuatros caños con su beca. Y mi padre no da más, porque no puede darnos más” (E8)

“Este año he sido becaria, me han dado beca. Y si algún año no me dan beca no sé qué voy a hacer” (E2)

Si la beca constituye un recurso esencial, mantenerla es una obligación básica. La presión por preservarla, y el miedo a perderla, están presentes en los discursos de los y las becarias y tiene su impacto en la organización que estos hacen del curso académico. El reciente

endurecimiento en los requisitos que un estudiante debe cumplir para acceder a una beca, muy cuestionados desde las posturas que propugnan la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad (Langa-Rosado y Río, 2013), conllevan, no sólo que una parte cada vez mayor del estudiantado no pueda acceder a la ayuda económica, sino también que aquéllos que logran la beca desarrollen planes y estrategias para no perderla<sup>124</sup>. Así se observa en el siguiente fragmento de la entrevista a Anas en la que el joven habla de un “chantaje a las asignaturas”. Anas, estudiante de Matemáticas, explica que el curso anterior no se presentó al examen de una asignatura con el objetivo de disponer de más tiempo para preparar las restantes materias y tratar de garantizar el porcentaje de créditos a superar para mantener la beca.

“Me dejé una asignatura por voluntad propia porque no..., porque es un poco, con el tema de las becas, que yo siempre he estudiado a base de becas, es, o sea, hacer un chantaje a las asignaturas: ‘ésta me va a llevar mucho tiempo, a lo mejor suspendo o no logro cumplir, pues me dejo una y saco las otras cuatro’” (E1)

En los casos en los que no se ha accedido a la beca -o no se ha logrado mantener-, las familias despliegan distintas estrategias para garantizar que el miembro que ha alcanzado la universidad pueda continuar cursando sus estudios:

En el momento de la realización de la entrevista, Zahra se encontraba realizando el tercer curso del Grado en Derecho (E13). Pese a solicitar cada año la beca, ésta le había sido denegada sistemáticamente<sup>125</sup>. Sin beca, la economía familiar no podía hacer frente a los gastos asociados a unos estudios universitarios. Ante ese escenario, la madre de Zahra, que hasta entonces había permanecido fuera del ámbito del trabajo, decide incorporarse al mercado laboral, en campo y almacenes, y destinar así su salario a financiar la formación de su hija.

“Mi madre. Mi madre empezó a trabajar y me dijo: ‘vale, yo trabajo por ti’. Y yo desde que era muy pequeña he trabajado. Pero actualmente pago con su dinero todo, transporte, todo” (E13)

En el caso de Georgi, estudiante de Historia, aunque recibió beca en su primer año en la universidad, no logró alcanzar los criterios académicos requeridos para volver a recibirla

---

<sup>124</sup> En la actualidad, para optar a una beca general del Ministerio de Educación, además de los criterios económicos, el alumno o alumna debe haber superado en el curso académico anterior un porcentaje de créditos que varía en función de la rama de conocimiento en la que se enmarquen los estudios que curse (Arte y Humanidades: 90%; Ciencias Sociales y Jurídicas: 90%; Ciencias de la Salud: 80%; Ciencias: 65% e Ingeniería o Arquitectura/Enseñanzas Técnicas: 65%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

<sup>125</sup> De acuerdo con ella, a causa de una renta que su padre recibía de Francia, donde había migrado con anterioridad.

al curso siguiente. “Beca, bueno, este año la perdí, porque se me había quedado media de seis con uno, duele un poco<sup>126</sup>”. Los salarios de sus padres resultaban insuficientes para hacer frente tanto a los gastos de matrícula, como a los de desplazamiento y materiales, de modo que tanto la pareja de su madre, como sus abuelos maternos, deciden colaborar en la financiación de sus estudios. Además, a lo largo de la entrevista, Georgi insiste en el control y cuidado con el que aborda los gastos asociados a su formación y ocio:

“Pues siempre estrategia, no voy a comprar un bono (de transporte) el día que se me acabe, no, voy a pensar que día me viene a mi mejor para empezar y acabar; y cuando se me acaba tampoco voy todos los días, por ejemplo, esta semana he ido días contados” (E6)

Las estrategias familiares orientadas a la acumulación de capital cultural institucional por alguno de sus miembros no se limitan al ámbito de lo económico, ni a las figuras ascendientes (padres y abuelos) sino que con frecuencia inciden en el conjunto de esferas y relaciones vinculadas con la familia.

Desde que Hansa, junto a su madre y sus hermanos, llega a la Región de Murcia en el año 2003, resultado del proceso de reunificación familiar desarrollado por su padre, toda la familia ha residido en un pequeño pueblo agrícola, situado a unos 50 kilómetros de la ciudad de Murcia, muy próximo a la empresa hortofrutícola en la que su padre trabaja. En el año 2014, su hermana mayor comienza a estudiar un Grado universitario en el campus situado en la capital de la Región. La economía familiar no permite sobrellevar los gastos que implicaría, bien, que la hermana alquilara una habitación en Murcia, o bien, que utilizara el transporte público para desplazarse hasta la universidad. Los padres de Hansa deciden que toda la familia se traslade a vivir a una pedanía de Murcia, relativamente próxima a las dependencias universitarias, y que sea el padre el que cada día use el coche familiar para acudir a su puesto de trabajo. Hansa se muestra agradecida ante la decisión tomada por sus padres: “ha sido peor (para su padre), pero lo ha hecho por nosotras. Eso me lo dice mucha gente, eso no lo hace cualquiera y es algo que yo se lo reconozco a mi padre” (E8).

Entre los que cuentan con hermanos o hermanas mayores que participan del ámbito del trabajo son varios los que han recibido ayuda económica, puntual o estable, por parte de aquellos durante su etapa formativa. La trayectoria de Soufian (E12) permite dar cuenta

---

<sup>126</sup> Durante los cursos 2013-2020 para conservar el derecho a beca, los alumnos y alumnas debían, además de cumplir con los requisitos ya señalados, mantener una nota media igual o superior a 6,5.

de en qué medida la fratría participa de las trayectorias educativas de éxito de sus miembros:

La de Soufian fue una de las primeras entrevistas que realicé para este trabajo. Él se encontraba terminando el Grado en Enfermería. Le habría gustado estudiar Medicina, pero no logró superar la nota de corte de la Universidad de Murcia; estudiar fuera de la Región no era una opción asumible para la economía familiar. Durante la entrevista, el joven contó que sus hermanos y hermanas, más pequeños que él, también estaban estudiando: uno de ellos acababa de iniciar estudios de grado en la universidad, otra estaba estudiando 1º de Bachillerato y, la de menor edad, se encontraba en 3º de la ESO.

Tres años después, a partir de un contacto, concerté una entrevista con Amín (E18), un estudiante de Ingeniería de origen marroquí. Durante la conversación, escuchando su experiencia migratoria, comprendí su parentesco con Soufian y la oportunidad que, de manera fortuita y no intencionada, ofrecía esta entrevista para trazar la trayectoria del conjunto de la familia. Así, pude conocer que Soufian, el cual se encontraba fuera de la Región de Murcia trabajando como enfermero, se estaba haciendo cargo de parte de los gastos vinculados a la formación universitaria de una de sus hermanas (aquella que cursaba 1º de Bachillerato en el momento de la entrevista con él). Tras no alcanzar en la EBAU la nota suficiente para poder acceder a la titulación de Medicina en la Universidad de Murcia, la hermana consiguió plaza en una facultad de otra Comunidad Autónoma. Gracias a la ayuda del hermano mayor, y a diferencia de lo que sucedía tres años atrás, la familia dispone ahora de los recursos necesarios para que uno de sus miembros pueda cursar estudios universitarios fuera de la Región.

En relación con las economías familiares, se debe señalar también que la regularidad y la garantía en los ingresos -de al menos uno de los progenitores-, junto a las becas de estudio y al conjunto de estrategias desplegadas, logran un objetivo fundamental y explícitamente buscado: que los y las jóvenes no tengan que costear su formación a través de su trabajo. Si bien varias de las personas entrevistadas, aunque no de manera generalizada, desarrollan trabajos eventuales durante los períodos vacacionales o los fines de semana, la remuneración que obtienen con su trabajo es destinada a gastos como el ocio, la obtención del carné de conducir o la compra de ropa o artículos deseados, no a la financiación de los estudios, ni a la subsistencia del hogar.

“No, (no trabaja en verano) yo los veranos son mis veranos (ríe). Me voy a ver a la familia (a Marruecos) un mes, 15 días, 20 y desconectar un poco. Porque ya para mí los estudios... era para mí...yo tenía como un objetivo, que lo llevamos toda la familia, que los estudios son como un trabajo” (E9)

“No, la carrera con beca. Lo que trabajo, que en la carrera he trabajado también dos veranos, y lo he utilizado para mantenerme, para, bueno, para mantener... la gasolina para ir, venir a Murcia, que si quieres irte de comida con los amigos, que te quedas aquí un día y tienes que comprar comida, que eso también son o muchos días de clases por la mañana y seminarios o prácticas por la tarde (...)” (E12)

“Mis padres hicieron posible porque estudiara. Yo trabajaba cuando podía, no los fines de semana, en las fiestas tipo Semana Santa, cosas así. (...) Ese dinero lo dedicaba a mis gastos” (E7)

La formación académica es, y se persigue que así sea, la tarea y responsabilidad principal de estos estudiantes universitarios.

### **Las aspiraciones parentales y el éxito académico: “tú a la universidad”**

“Mi madre era... siempre, digamos, tenía muy claro que sus cuatros hijos tenían que ir a la universidad, vamos, eso estaba clarísimo” (E18)

Los discursos de los y las jóvenes entrevistadas parecen confirmar lo que Kao y Tienda (1995, 1998) denominaron *optimismo inmigrante*, es decir, que las altas aspiraciones de los padres de origen migrante constituyen un factor que incide positivamente en el rendimiento educativo de sus hijos e hijas. En todas las historias recogidas, el apoyo y la confianza de los padres son remarcados por sus hijos como factores claves en la construcción de sus trayectorias educativas exitosas. Sus padres manifestaron el deseo, y apostaron explícitamente, porque ellos y ellas desarrollaran estudios superiores. Y esto ha sido así con independencia del país de origen familiar y del género de la persona entrevistada.

“Mi padre siempre nos ha animado a estudiar, siempre nos ha animado a ser independientes, a no depender de nadie, a estudiar, a estudiar, y que lo hagamos por nosotras y no lo hagamos por nadie” (E8)

En varias de las entrevistas, además, los jóvenes no sólo remarcaron el apoyo recibido en casa o la insistencia de sus padres en que desarrollaran estudios universitarios, sino que remarcaron que *ir a la universidad* fue siempre la única opción planteada. En estos casos, los progenitores, y especialmente las madres, entendían el acceso a un título universitario como el destino a cumplir por sus hijos e hijas. Los trabajos de Reay (2000), Pels y De

Haan (2007) o Pàmies y Bertrán (2018) mostraban también la especial influencia que las aspiraciones y el apoyo de la figura materna ejercen en el rendimiento académico de sus descendientes.

“Una carrera universitaria, yo no sabía si iba a hacer Medicina, pero tenía que hacer una carrera. Estaba en Derecho y Medicina. Me metí a Medicina” (E11)

“Bueno, yo siempre les decía que quería seguir estudiando. Entonces ellos me dijeron que siguiera para adelante y no, no se lo tomaron raro porque ellos ya sabían que yo iba a ir a la universidad y todo eso, desde un principio. Entonces ellos estaban contentos, pero ellos ya sabían que iba a ir desde un principio” (E21)

En este sentido, resulta relevante, por la contraposición que muestra entre las aspiraciones de la familia y las de la escuela, el siguiente extracto extraído de la entrevista de Ariadna (E14). Mientras cursaba 2º de Bachillerato, varios de sus profesores y profesoras le habían animado a estudiar un Ciclo Formativo de Grado Superior (*grado*); una menor duración de los estudios y una rápida incorporación al mercado laboral eran las principales ventajas que, de acuerdo con sus docentes, ofrecían este tipo de estudios. Sin embargo, cuando Ariadna comentó en su casa la posibilidad de optar por un Ciclo Formativo, en lugar de por estudios universitarios, tanto sus padres, como su hermano mayor, al que ella está muy unida, fueron rotundos en su respuesta: ‘tú a la universidad’. Con la perspectiva del paso del tiempo, Ariadna agradece la determinación de su familia en que accediera al espacio universitario:

“Es que en realidad yo no quería ir a la universidad, porque mis profesores me decían ‘si quieres trabajar antes, dice, la universidad son muchos años, al final una carrera y no encuentras nada, haz un Grado, un curso’. Y, entonces, se lo dije a mis padres y mis padres me dijeron: ‘no, no, tú a la universidad, tú de Grados nada’. Mi padre, mi madre, mi hermano que no querían saber nada de Grados, ‘tú a la universidad’” (E14)

La centralidad que las aspiraciones parentales, acompañadas de un amplio apoyo familiar, han ocupado en el diseño de las trayectorias educativas de sus hijos e hijas resulta incuestionable. Sin embargo, comparto las dudas que, como se señaló en un epígrafe anterior, una parte de la literatura ha manifestado acerca de las aspiraciones paternas como predictor del éxito educativo (Carabaña, 2014<sup>127</sup>; Martín Criado, 2017). Parece

---

<sup>127</sup> En su prólogo a *Crece en España. La integración de los hijos de inmigrantes* de Rosa Aparicio y Alejandro Portes (2014).

evidente la relación entre aspiraciones y rendimiento académico, pero no resulta tan sencilla de establecer la dirección o la causalidad entre ambas.

Si bien los padres han manifestado unas profundas aspiraciones en la educación de sus hijos, éstas pueden quedar condicionadas por multitud de factores exógenos, como el propio rendimiento educativo de los hijos o el estadio del ciclo migratorio en el que se encuentre la familia. Así, por ejemplo, varios de las y los jóvenes entrevistados que insisten en la determinación de sus padres porque ellos cursaran estudios superiores, tienen hermanos y hermanas mayores para los que la universidad nunca se planteó como la vía principal, o tan siquiera como una opción. Las razones son múltiples: la llegada a la sociedad de acogida a una edad más avanzada, el menor conocimiento de los padres del contexto educativo de la sociedad de acogida o las propias necesidades económicas vinculadas a los momentos iniciales de la migración, entre otras. Es decir, las aspiraciones paternas de los padres se construyen sobre un escenario de posibilidad; como señala Carabaña (2014): “la correlación entre aspiraciones y resultados escolares no se debe tanto a que las cosas no se consiguen si no se intentan, como a que se proyectan al futuro los resultados pasados”. Además, aunque pueda resultar evidente, conviene tener en cuenta que las aspiraciones recogidas en las entrevistas son la interpretación que, desde el éxito educativo del presente, los entrevistados hacen de su trayectoria.

En todo caso, más allá de su capacidad para influir en la conformación de trayectorias educativas de éxito, la relevancia que las aspiraciones paternas ocupan en los discursos de los entrevistados apunta, nuevamente, a la importancia que la familia, como unidad básica del proyecto migratorio, ejerce sobre las mismas.

### **La formación de los padres**

“Yo muchas veces, yo siempre digo que soy hijo de agricultores analfabetos y lo digo orgullosamente y eso nunca supuso ningún problema” (E11)

El nivel de formación de los padres y las madres de los jóvenes entrevistados es, en términos generales, muy bajo. De hecho, sólo los padres de uno de ellos (E11)<sup>128</sup> han realizado -aunque no los finalizaron- estudios universitarios. Entre los demás, si bien los

---

<sup>128</sup> Mientras al padre de Antonio le faltaron por cursar dos asignaturas para obtener el título de Ingeniería Industrial, su madre cursó parte de la Licenciatura en Administración de Empresas. En ambos casos, la formación ya había sido abandonada antes de emprender el proyecto migratorio.

padres de Georgi (E6) finalizaron el bachillerato, y en algunos casos se alcanzó un nivel formativo que se correspondería con la educación secundaria, el caso más frecuente es el de unos padres y madres que sólo finalizaron la educación primaria. Además, varios de los progenitores, todos de origen marroquí, no saben leer o escribir.

A lo largo de las entrevistas se comprueba que la escasa formación cursada por los padres construye y sustenta, junto a otras dimensiones, como las duras condiciones del trabajo agrícola, o las propias dificultades del proyecto migratorio, una moral del esfuerzo y del compromiso intergeneracional entre los y las jóvenes entrevistadas. Tienen *la oportunidad* que sus padres no tuvieron y a ellos les *deben* el aprovecharla.

“Sí, sinceramente, más mi madre, no hay que mentir. Mi madre...mi padre siempre ha presumido, siempre, pero ya mi padre es un poco más serio, ¿no? Un poco más Siempre, o sea, nunca me ha faltado de nada. ‘¿Esto? – Ahí lo tienes’. Pero mi madre es la que estaba siempre, mi padre siempre ha estado trabajando. Pero cuando me ha visto que quería estudiar, ‘vale, títale’, pero mi madre... ella era la que quería, porque a mi madre se la ha quedado esa rabia de decir ‘quiero estudiar’, en Marruecos, pero le costaba, y la situación de allí... ¿Me entiendes? Era más difícil. ‘Estudia, sácatelo, pero no te quedes sin hacer nada, ya que has llegado hasta aquí’” (E9)

“Por eso me apoyan mucho, porque no han tenido la oportunidad” (E19)

“Mi madre no ha tenido la oportunidad de estudiar” (E17)

“Él (su padre) nunca ha tenido la oportunidad de estudiar lo que a él le gustaba, pero yo sí tengo la oportunidad, que siga para adelante. Entonces, él ha intentado hacerlo lo mejor posible en lo que salga y ser el mejor en lo que tiene” (E21)

“Mi padre siempre me dice: ‘mis padres me negaban a estudiar, no me querían ayudar, pues nosotros contigo sí’. Mi madre igual, dice: ‘ya que tú tienes la oportunidad, mírame a mí’” (E14)

En el caso de los padres y las madres de familias marroquíes, al escaso nivel formativo alcanzado se suma, además, un conocimiento restringido del idioma de la sociedad de acogida. Así, aunque se trata de hombres y mujeres que residen en España desde hace años -en algunos casos, casi tres décadas- el uso del castellano suele estar limitado a un nivel que permite la comunicación oral (no leer o escribir), pero no un uso correcto del idioma. Además, son varios los casos, sobre todo en las mujeres que han permanecido fuera del mercado del trabajo, en los que el manejo del castellano se reduce a algunas palabras o expresiones.

Los padres con una formación académica muy reducida, o inexistente, o con grandes carencias en el idioma han tenido muchas dificultades para ayudar u orientar a sus hijos

e hijas en su paso por el sistema educativo. De este modo, muchos padres se han visto incapacitados para participar en tareas que resultan cotidianas para muchas familias, como el acompañamiento en la realización de los deberes o el asesoramiento escolar<sup>129</sup>. En el siguiente fragmento, Fátima explica que, a diferencia de sus compañeros y compañeras de clase, ella no pudo contar con la ayuda de sus padres para la realización de las tareas académicas. La joven se muestra plenamente consciente de la desventaja educativa que esto le supuso (“tenían, no sé, más facilidades”) y del sobreesfuerzo, en relación con sus compañeros nativos, que tuvo que realizar para compensarlo (“le dedicaba más tiempo”).

— Cuando te mandan trabajos, pues yo los tenía que hacer sola. Porque, por ejemplo, preguntaban (sus compañeros de clase) a sus padres de redactar, a mí siempre se me había dado..., no se me da muy bien redactar, no sé, los comentarios de texto, por ejemplo, yo cosas así, las cosas más... Se me hacían difíciles, pero no sé, les dedicaba más tiempo, no como algunos, pues tenían, no sé, más facilidades porque, por ejemplo, preguntaban a sus padres y les decían ‘esto es así y así’, pero claro, yo no podía, esto yo no lo podía hacer con mis padres. Mis padres me decían: ‘yo sé árabe’, entonces...”

— ¿Tus padres no hablan español?

— Poco, no mucho. Hablan, pero..., sí, mi padre hace mucho que está aquí, sí, sí, se defienden y todo. Pero claro, cosas de estudio no. Pero nada, yo iba pues cada vez a más, lo que me costaba pues le dedicaba más tiempo y ya está” (E4)

También Marta, de origen peruano, identifica la escasa formación reglada de la que disponen sus padres como una barrera que tuvo que superar en su trayectoria académica de éxito:

“Entonces aquí, pues no sé, mi padre no ha estudiado, solamente... yo creo que llegó a primero del colegio, poco más, mi madre tampoco ha estudiado y ha trabajado siempre. Entonces, no tenía a quién preguntarle, ni nada y tenía que hacerlo todo yo” (E10)

El conocimiento y el uso del castellano en los hogares no hispanohablantes condiciona la incorporación a la escuela de sus hijos e hijas. Para todas las personas entrevistadas de origen marroquí, y también para Georgi (E6), de origen búlgaro, con independencia de la edad a la que se produjo la llegada a la sociedad española, la escuela fue el primer espacio

---

<sup>129</sup> “Yo creo que como al saber que no habían estudiado, mi padre sí, pero es que mi madre como nunca había estudiado, ella me apoya, pero no es como cuando lo vives el estudio y sabes lo que cuesta, pero en verdad aun así he recibido su apoyo, pero no un apoyo constante de los padres, ‘venga, estudia, tal’, porque yo sé lo que tengo que hacer, y yo sé si tengo mis deberes, y las obligaciones ya me las sé, entonces no tengo necesidad que venga mi padre y mi madre y me digan constantemente ‘estudia, estudia, estudia’” (E17)

de gran contacto con el castellano; de hecho, solo Latifa<sup>130</sup> (E19) podía comunicarse mínimamente en este idioma al inicio de su etapa escolar<sup>131</sup>.

La incorporación a una escuela con un idioma distinto al que se habla en el hogar ha condicionado de manera diversa las trayectorias educativas de las personas entrevistadas, pudiéndose distinguir, como mínimo, dos perfiles claros:

- La incorporación a la escuela se produce a una edad temprana (antes de finalizar el primer ciclo de Educación Primaria). En estos casos (E1, E3, E4, E8, E9, E15, E17, E23) los jóvenes manifiestan haber aprendido el castellano de manera rápida y sencilla, sin que el proceso de aprendizaje afectara a su rendimiento educativo. Entre ellos, solo Kamra (E17) repite algún curso durante la Educación Primaria.

“Me dijo (mi madre) que, con el idioma, como era pequeña, con tres años, que ningún problema. Me dijo que como tampoco había estudiado ningún idioma, ¿sabes lo que te digo? Que no había estudiado ningún idioma antes, pues al ser primer idioma no tuve ningún problema. Y, eso, que lo cogí muy rápida y ya...no tuve ningún problema” (E23)

“Claro, tú entras al colegio con 3 años y te enfrentas a un idioma que... pero como entras pequeña, y todavía en esa época en la que empiezas a hablar y a desarrollar el lenguaje, pues desarrollé los dos tipos. Es que en esa misma época empecé a aprender a escribir también el árabe, entonces los desarrollé los dos a la vez y ¿problemas? Yo creo que no” (E3)

- La incorporación a la escuela no se produce a una edad temprana (antes de finalizar el primer ciclo de Educación Primaria). Los entrevistados E2, E6, E12, E13, E18, E19 y E22 acceden a la escuela de la sociedad de acogida con edades comprendidas entre los 7 y los 13 años. A pesar de la amplia diversidad de edades y trayectorias, en todas encontramos que se repitió algún curso académico y/o se participó en recursos de refuerzo educativo o adaptación escolar. Preguntados por el porqué, en todas las entrevistas, los jóvenes vinculan las carencias lingüísticas con no poder alcanzar los contenidos mínimos establecidos para un curso académico. Sin embargo, y como se abordará más detenidamente en el epígrafe destinado a los condicionamientos que ejerce el sistema escolar sobre el rendimiento académico, los y las jóvenes han

---

<sup>130</sup> Latifa llega a la Región de Murcia en marzo del año 2005, a la edad de 9 años, pero no se incorpora a la escuela (5º de primaria) hasta el mes de septiembre. Durante los meses que transcurren entre su llegada y el inicio del nuevo curso recibe algunas clases de castellano impartidas por una ONG.

<sup>131</sup> En el último viaje que el padre de Zahra (E13) realiza a Marruecos antes de que tenga lugar la reunificación familiar en España, le regala un libro para aprender español. La joven cuenta que a su llegada a la escuela en Murcia podía saludar, presentarse o señalar algunos números.

manifestado experiencias y opiniones muy distintas, incluso contrarias, en relación con los recursos y atención que tanto la escuela, como el profesorado destinaron a solventar los problemas vinculados con el aprendizaje del idioma.

De una lectura rápida de estos resultados se podría concluir que, a medida que la incorporación a la escuela se produce a una edad más tardía, una competencia escasa de la lengua dominante acaba condicionando negativamente los resultados académicos. Sin embargo, como ya señalara García Castaño (2008: 37), establecer esta relación de causalidad estaría obviando, entre otras dimensiones fundamentales, el modo en que la escuela –“monolingüe y monocultural”- aborda los procesos de acogida. Es decir, si bien la *hipótesis de la desventaja lingüística* (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020) parece estar cumpliéndose entre quienes inician su andadura escolar en la sociedad de acogida en cursos más elevados, la incapacidad -y su escasa utilidad- para aislar ambas variables (edad de incorporación y desempeño educativo) del resto de factores que inciden en el aprendizaje de la lengua (como los recursos formativos disponibles, la formación del profesorado o las oportunidades a la acogida ofrecidas por el contexto, entre otros) nos obliga, como mínimo, a poner en duda la causalidad de esta relación.

### **Estructura familiar**

“Yo creo que una de las influencias más...uno de los factores son los padres, son los padres los que influyen. En casa de mis padres sí que vi que le daban mucha importancia a los estudios y creo que ese es uno de los factores más importantes, hombre a mí también me influyó, como te dije, mi hermano, que era un empollón (ríe) y él, la verdad, que me ayudó muchísimo. Yo creo que sin él no estaría aquí ahora mismo” (E18)

La familia tradicional, con roles de género claramente delimitados, constituye de manera mayoritaria el tipo de hogar en el que los y las jóvenes entrevistadas han vivido su infancia y adolescencia, siendo así en 19 de las 23 historias familiares recogidas a través de las entrevistas. Entre las excepciones: en el caso de Elisabeth (E5) tras la muerte prematura de su padre, previa al desarrollo del proyecto migratorio, su madre y ella constituyen su núcleo familiar. Por su parte, Manuel (E16), que reside con su madre y su hermana, indica no conocer a su padre; en el momento de realización de la entrevista, el joven se muestra muy vinculado afectivamente con la actual pareja de su madre. María (E21) aunque siempre ha vivido con sus padres y su hermano (salvo en el periodo previo a la reunificación familiar), tiene tres hermanos mayores por parte de madre, con los que presenta una importante diferencia de edad, y no mantiene una relación muy estrecha. El

caso de Georgi (E6) es el único, entre los recogidos para este estudio, en el que se produce una transformación en la composición familiar tras la migración. Sus padres se separan cuando él está cursando 3º de la ESO (ya en la sociedad de acogida), afectándole, según la interpretación que él hace de su trayectoria, de manera negativa en su rendimiento académico. En el momento de realización de la entrevista, aunque mantiene buena relación con su padre, Georgi se encuentra más próximo al entorno de su madre.

En relación con la composición de la familia, a lo largo del trabajo realizado se ha podido comprobar el papel destacado que la fratría<sup>132</sup> ejerce en la configuración de las trayectorias educativas de éxito de las personas entrevistadas. En función de la posición ocupada en la familia, y en tanto que hermanos mayores o menores, los jóvenes entrevistados desarrollan el rol de cuidadores o de hermanos cuidados.

La migración, como se viene señalando, afecta al funcionamiento y a la configuración de la unidad familiar de múltiples formas: los períodos de separación y ausencia de las figuras paterna o materna, la incorporación a un contexto extraño o las largas jornadas laborales de los progenitores, son solo algunas de ellas. En este contexto, es frecuente que los miembros de la fratría ejerzan roles y desarrollen modos de relacionarse directamente atravesados por el proceso migratorio y sus particularidades. Así, en todas las entrevistas, las referencias a hermanos y hermanas, a sus trayectorias, vínculos y aspiraciones, ocupan un lugar destacado e incluso estructuran parte de los discursos.

La posición ocupada en la fratría, así como las fases en las que se produjo la migración de la unidad familiar (períodos de fragmentación y separación), marcan el modo en el que la relación de los y las jóvenes entrevistadas con sus hermanos y/o hermanas incide en la construcción de sus trayectorias educativas exitosas. En este sentido, cabe distinguir al menos cuatro configuraciones de la fratría:

- *Compromiso*. Cuando se ocupa la posición de hermano o hermana mayor.
- *Discipulado*. Cuando se participa de una fratría en la que los miembros de más edad cursaron estudios superiores.
- *Adeudo*. Cuando se participa de una fratría en la que los miembros de más edad no cursaron estudios superiores.

---

<sup>132</sup> Todos los entrevistados tienen hermanos y/o hermanas, a excepción de Elisabeth (E5).

- *Figuras de referencia.* Cuando tras la migración de ambos progenitores, los miembros de la fratría permanecen juntos en el país de origen, generalmente a cargo de un tercero.

Maza (E3) llega a una de las ciudades agroindustriales de la Región de Murcia en el año 2001. En ese momento tiene tres años. Viaja junto a su madre y su hermana, que apenas tiene unos meses de edad. En la sociedad de acogida, las tres se reúnen con su padre, jornalero del campo, que había iniciado el proyecto migratorio familiar unos cinco años antes. Ya en la Región, nacerán un hermano y una hermana, 4 y 8 años menores que Maza, respectivamente. En la actualidad, Maza estudia Odontología. Durante la entrevista la joven se presenta como una buena estudiante que ha ido superando sin grandes problemas las dificultades surgidas durante las distintas etapas del sistema educativo. Desde la posición de hermana mayor y con formación académica -sus padres no tienen estudios, pero saben leer y escribir-, Maza trata de ejercer un papel dirigente en las trayectorias educativas de los hermanos menores:

“-¿Y tus padres tienen intención de regresar (a Marruecos)?

-No lo sé. Pero bueno, por ejemplo, si yo dentro de 10 años estoy trabajando y estoy bien y mi padre se ha jubilado ya, pues puede regresar a Marruecos si quiere, pero mis hermanos y yo no. Creo. Ya ellos que decidan lo suyo, pero no los veo viviendo allí para siempre, de vacaciones está muy bien, pero mientras que sigan estudiando no, allí yo no les dejo estudiar allí, como hermana mayor...

-¿Prefieres que tus hermanos cursen la carrera aquí.

-Sí, claro, que cursen aquí. Yo, por ejemplo, ahora, como soy la hermana mayor y la que más entiende, la que más experiencia tengo, por decirlo de alguna manera, pues yo soy la que aconsejo a mis hermanos que es lo que tienen que hacer, es decir, les doy la ayuda que yo necesité el año pasado a la hora de decidir la carrera. Yo necesité ayuda y no había quién dármela, es decir, los guío. Yo necesitaba una guía y no la tuve, y tuve que hacerlo yo sola y se la doy a ellos si puedo.

-¿En qué les aconsejas, por ejemplo?

-En lo que me pidan ellos, si me piden algo se lo doy si puedo. Por ejemplo, mi hermana se metió en el de Ciencias (bachillerato), pero el otro día estuvimos hablando y tal y lo solucionamos y se va a cambiar. Yo hice el de Ciencias y ella intentó hacer también el de Ciencias, pero ve que no lo está gustando y que no es lo suyo y le he dicho que se meta en Letras, que cambie, que si no le gusta, que siga cambiando” (E3)

Como se desprende del dialogo anterior, Maza se posiciona en la fraternidad desde el compromiso con las trayectorias educativas de sus hermanos y hermanas pequeñas; atribuyéndose la responsabilidad de guiar correctamente su formación.

Por su parte, entre los que tienen hermanos o hermanas de mayor edad con trayectorias educativas de éxito previas es frecuente identificar vínculos construidos desde la admiración o el agradecimiento, incidiendo en el papel desarrollado por los hermanos mayores en su rendimiento académico. Por ilustrativas de esta configuración de la fraternidad, se recogen las historias de Amín (E18), Tadia (E15) y Hansa (E8).

Amín es el segundo de cuatro hermanos (dos varones y dos mujeres). Nacidos en Marruecos, llegan a un pueblo agrícola de la Región de Murcia en el año 2004 junto a su madre. Su padre había migrado 6 años antes. En el momento de la incorporación a la sociedad de acogida, Amín, con 10 años, se incorpora a 5º de primaria, y su hermano, con 12, a 6º. Aunque repiten el último curso de primaria, ambos superan con éxito la secundaria y el bachillerato. Su hermano, que obtiene muy buenas calificaciones en el instituto, accede a Enfermería. Amín, tras realizar un Ciclo Formativo de Grado Superior, decide cursar estudios universitarios. En varios fragmentos de su entrevista, Amín insiste en que su hermano ha ejercido una gran influencia en su rendimiento académico.

“Porque siempre tener un hermano que está en la universidad y tal y que te ayuda en muchas cosas. Yo me acuerdo que mi hermano venía de la universidad y ponerse conmigo, con mi hermana y con mis hermanas a explicar las matemáticas, la física, tal, a explicarnos todo” (E18)

También Tadia (E15) remarca que la experiencia y el apoyo de su hermana mayor, “primera de mis hermanos en hacer estudios universitarios”, le ha sido de gran ayuda y orientación en su desempeño académico (“porque como yo ya tuve antes a mi hermana, es como que ya el camino lo tiene labrado la hermana, ¿no?”)

“Mi hermana, por ejemplo, pues siempre las primeras veces cuesta más, ¿no? La primera de la familia. Entonces, a lo mejor ella quiere hacer un Erasmus, en casa nadie tiene idea de lo que es Erasmus, de que va, y a lo mejor ella pues a lo mejor venía y lo hablaba con mis hermanos y mis padres y tal. Y ellos no tenían ni idea y al final...claro. Pero yo con ella, pues como que ya las cosas que quiero hacer las hablo con ella directamente. Entonces, ya sé que hay apoyo” (E15)

En el caso de Hansa (E8), la joven apunta directamente a su hermana mayor como la responsable de que ella viera la formación universitaria como una opción.

“No, hasta que mi hermana no estudió en la universidad nunca se me pasó por la cabeza. Y, además, lo hablamos mi prima y yo. Mi prima es de mi edad, y siempre hemos dicho que hasta que mi hermana no estudió, no teníamos pensado que íbamos a estudiar, es decir, fue algo que... Porque vivíamos lejos, nadie de nuestra familia había estudiado antes en la universidad, era algo nuevo. El día que mi hermana terminó 2º de Bachillerato, se plantó y dijo: ‘voy a estudiar en la universidad’, entonces dijimos: ‘ah bueno, ya podemos pensar que vamos a estudiar’; pero hasta tercero de la ESO en ningún momento se me pasó por la cabeza que iba a estudiar en la universidad” (E8)

Sin embargo, en varias de las historias recogidas los hermanos y/o hermanas mayores carecen de estudios superiores. Esta situación resulta frecuente cuando la diferencia de edad entre los miembros de la fratría es alta, de modo que los hermanos han crecido en la misma familia, pero con una estructura de oportunidades distinta. Por ejemplo, en el caso de Kamra (E17) y su familia, la reunificación familiar en la Región de Murcia se produce cuando ella tiene 4 años, lo que le permite iniciar la formación escolar en la sociedad de acogida a una edad muy temprana y, según su propia percepción, adaptarse al nuevo idioma y al ritmo escolar (“ya que eras pequeña, como una esponja”). Sin embargo, la hermana mayor de Kamra se encuentra ya en la adolescencia cuando se produce la migración familiar a la Región. Para Kamra, esta incorporación a edad tardía a la sociedad de acogida es lo que le impide a su hermana, a diferencia de ella, realizar con éxito una formación académica superior:

“Luego tengo otra hermana mayor que yo, ay, la mayor de todas, sí que lo tenía un poco difícil porque ya era mayor ¿sabes? Y, como la incorporación era tardía, entonces para asimilar todos los contenidos, para aprenderte todo le resultaba un poco difícil, pero, pero al menos ha ido por la vía de hacer un grado, un grado medio de auxiliar de enfermería” (E17)

A lo largo de la entrevista, Kamra, cuyos hermanos y hermanas más pequeños se encuentran estudiando, se atribuye la obligación de ser una persona de referencia y ayuda para ellos y un motivo de orgullo para sus padres y hermanas mayores.

La participación de la fratría en la configuración de las trayectorias educativas de éxito se muestra especialmente significativa en aquellos casos en los que la migración supuso un periodo de separación con los progenitores. La fragmentación del hogar puede conllevar, por un lado, un distanciamiento afectivo y de reconocimiento de autoridad<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> “Y luego ya cuando vine no me..., me sentía rara, porque había estado dos años sin mi madre y estaba cambiada, porque, no sé, su forma de vestir y yo qué sé. La notaba cambiada, ya no la sentía cercana a mí, sino un poco alejada. Y, nada, eso, que la recuerdo con tristeza” (E21)

con las figuras paterna y materna; y, por otro, la asunción de nuevos roles y funciones por parte de hermanos y hermanas. Esta transmutación entre roles paternos y filiales se produce con mayor intensidad a medida que se incrementa la diferencia de edad entre los hermanos.

El padre de Marta (E10) llega a España en el año 2002, proveniente de una pequeña zona rural de Perú. Dos años después, en 2004, la madre de Marta se une al proyecto migratorio y viaja a España. Con la migración de su madre, Marta, que tenía 9 años, se traslada a Lima a vivir con sus hermanos mayores (una mujer y dos varones), los cuales, habían migrado unos años antes desde lo rural a lo urbano para poder, en primer lugar, estudiar y, posteriormente, incorporarse al mercado de trabajo en puestos vinculados con los estudios realizados (enfermería y policía). Durante cuatros años, Marta vivirá bajo el cuidado y la atención de sus hermanos. En 2008, a través de un proceso de reunificación familiar, Marta se traslada a vivir a una pequeña pedanía agrícola de la Región de Murcia junto a sus padres. Sus hermanos -con trabajos estables- quedan en Perú. La joven evoca esta separación con tristeza:

“Es que me ayudaban más. Si necesitaba algo, pues como ellos estudian, yo que sé, les preguntaba, me ayudaban, pero claro, aquí no... (...) Sí, cuando viene acá los echaba muchísimo de menos (a sus hermanos), me quería volver. Es que no me acostumbraba aquí. Era, no sé, con mi padre no había vivido desde que tenía 7 años, entonces me parecía muy raro estar con él, así que, me parece un desconocido para mí. No sé, es que no lo había visto. Fue, en los 6 años que estuve sin él, solamente una vez a visitarme y desde ahí no lo había visto. Entonces, cuando vine aquí a vivir con él, no sé, me pareció muy raro, porque en 7 años tenía otra... lo veía de otra manera, era pequeña, pero ahora, claro, cuando creces ya... lo ves a tu padre diferente. Entonces me pareció muy raro vivir con él. Con mi madre sí me he acostumbrado porque mi madre iba a visitarme todos los años, en cambio mi padre, pues me parece un poco raro, al principio no le tenía confianza” (E10)

A pesar de la separación física, los hermanos y la hermana de Marta siguen desarrollando un papel esencial en la formación de la joven (“hablo casi todos los días”). Es con ellos con quien consulta y consensua las decisiones importantes de su trayectoria educativa. Así, por ejemplo, tras varios cursos obteniendo un mal resultado académico, Marta se había planteado regresar a Perú y continuar allí su formación. Es uno de sus hermanos quién la anima -y convence- a permanecer y estudiar en España:

“No, en verdad mi hermano me dice que le gustaría que estudiara aquí para que...porque aprendo cosas nuevas. Porque sí que si tienes un título de aquí de

España y, por ejemplo, supongo que me voy a trabajar a Perú, me valdría más el título de aquí de estar en España que un título estudiando en la universidad allá en Perú. Entonces me dice ‘tú aprovecha, inténtalo y, pues ya, si no puedes, normal, te vienes aquí, pero inténtalo primero’ (E10)

La joven relata también que sus hermanos, especialmente uno de ellos, están muy pendientes de su rendimiento académico, vigilando el desarrollo de sus calificaciones y ayudándola en la preparación de exámenes y materias. La formación de Marta se dirime así en el espacio de lo transnacional. “El año pasado mi hermano hablaba por Skype y él me enseñaba matemáticas (...), sí, me hacía tutorías por Internet (...) a él le gusta mucho las matemáticas, igual que a mí, entonces él me enseñó a hacer todo.” (E10)

La trayectoria educativa de Ariadna (E14) se encuentra también fuertemente atravesada por el vínculo creado con su hermano, 7 años mayor que ella, durante la separación de sus padres con la migración de éstos. En el año 1999, el padre de Ariadna deja Ecuador y se incorpora a una mediana ciudad de la Región de Murcia con una alta incidencia en su economía de la agricultura intensiva. En el año 2001 lo haría su madre. Aunque Ariadna y su hermano quedan en Ecuador bajo el cuidado de su abuela y sus tíos, y a que la separación con sus progenitores sólo dura un año, ella considera que es su hermano quien más se ha ocupado de ella durante ese periodo.

“Con mi abuela y mis tíos. Pero vamos, básicamente era mi hermano y yo. Porque mi abuela tenía sus cosas, tenía sus hijos, que también estaban pequeños, tenía los nietos, mis tías pues también estaban jóvenes. Y mi madre les mandaba dinero, pero aun así pasaba de nosotros. Entonces siempre hemos sido mi hermano y yo. Mi hermano como era mayor pues ha cuidado de mí. Nos quedamos los dos” (E14)

Ya en la Región de Murcia, las condiciones laborales de sus padres, con largas jornadas de trabajo, favorecen que el hermano de Ariadna continúe desarrollando roles propios de las figuras paternas.

“Mis padres siempre han estado trabajando, nunca han tenido tiempo para mí, pero he tenido a mi hermano, que siempre me ha dicho... me ha indicado el camino de ‘haz esto, no hagas esto...’ y creo que Sociales (bachillerato) lo cogí por él, más que por nadie, porque yo pensaba hacer Letras” (E14)

Para Ariadna su hermano constituye la figura de referencia en la configuración de su trayectoria académica, a él le confía todas las decisiones de relevancia que debe tomar (“es que creo que él ha dirigido toda mi vida” -ríe-), desde la línea de bachillerato a cursar a la titulación universitaria a realizar:

“Pues yo siempre he tenido la figura de mi hermano, porque yo quería coger Letras, se me da muy bien Latín, o sea, mi profesora me decía ‘cógete Letras, haz la carrera de Letras, tú has nacido para eso’; y, entonces hablé con mi hermano y le dije eso de que mis profesores me habían dicho que me recomendaban Letras y me dijo: ‘tú no has nacido para hacer Letras, tú has nacido para ser algo más, no te quedes ahí, Letras es para gente que no quiere estudiar que dice, bueno, vale, Latín, Griego, pero proponte algo más’, dice, ‘esfuérzate un poco más. Ya que Ciencias no te termina de llamar, pues haz Sociales’ (...) La matrícula (universitaria) que eché fue primero Derecho<sup>134</sup> y después Criminología, no, Criminología fue primero y, entonces, estaba hablando con mi hermano y me dice: ‘si es que Criminología no tiene futuro, si quieres trabajar es que no tiene futuro’. Estuvimos ahí hablando, hablando y entonces digo ‘pues voy a cambiar la matrícula’, el último día que tenía para cambiarla y la cambié. Estuvimos mirando carreras y me dijo: ‘mira, ésta parece que está bien, Publicidad, parece que te la puedes sacar sin calentarte mucho la cabeza’, y así acabe haciendo Publicidad”.

(E14)

La posición ocupada en la fratría, marcada por la trayectoria migratoria familiar, condiciona de manera notable el rendimiento educativo de los y las jóvenes entrevistadas, así como el rol que desempeñan en la configuración de las trayectorias formativo-laborales de sus hermanos y hermanas.

### **Las redes sociales co-étnicas y la formación académica**

“Lo único que nos une es que tú eres de Ecuador y yo también soy de Ecuador, y yo no creo que porque tú seas de Ecuador y yo sea de Ecuador tengamos que ser amigos y yo tenga que seguir tu forma de vida para ser amigos” (E7)

Múltiples estudios previos han insistido en la importancia de unas fuertes redes co-étnicas o co-nacionales en el desarrollo de trayectorias educativas de éxito, en tanto que fuentes de recursos y protección con los que afrontar el espacio académico (Sandín y Pavón, 2011; Pàmies, 2011b; Alba y Holdaway, 2013; Aparicio y Portes, 2014; González y Cebolla, 2018). Aunque los resultados de nuestro trabajo no niegan, ni cuestionan, la incidencia positiva de unas redes co-étnicas fuertes en la formación académica, se considera oportuno resaltar que por encima de éstas son los vínculos, sólidos y acrílicos, con el núcleo familiar, los que estructuran y facilitan el éxito académico de los y las jóvenes (“Por mis padres, en el sentido de que mi estructura, sin el pilar de mis padres no funciono, yo no hubiera llegado a la universidad” -E7-).

---

<sup>134</sup> Durante la entrevista, Ariadna muestra su intención de estudiar Derecho (“la que no me atreví con 18 años”), una vez finalicé el Grado Universitario que se encuentra cursando actualmente.

La relación que las personas entrevistadas mantienen con sus núcleos familiares, fundamentalmente formados por progenitores y hermanos, está basada, como ha tratado de mostrarse, en fuertes lazos de unión. De hecho, en ninguna de las entrevistas realizadas se han detectado conflictos intrafamiliares de relevancia o enfrentamientos entre sus miembros. Los hijos e hijas se muestran -al menos en sus discursos- satisfechos con el tipo de autoridad ejercida por sus progenitores y agradecidos por el proyecto migratorio emprendido, al tiempo que mantienen relaciones de apoyo y afecto con la fratría.

“Bueno, yo he intentado ser mejor que mis padres, pero en cuento al nivel académico y económico, no a nivel de moral. A nivel de moral soy lo mismo que mis padres, o sea, muy orgullosa de eso (...) primero la honestidad, humildad, ante todo humildad... y, no sé, yo creo que son los dos principios más importantes. Yo, por ejemplo, soy muy familiar a nivel hermanos y padres, bueno, ahora que soy tía, también a nivel cuñada y sobrino” (E22)

“En el caso de mis padres, es como... sobre todo mi padre, yo veo que la educación que nos dio es como ‘eres responsable de ti y lo bueno tienes que saber qué es’. Si quisiera transmitir eso a mis hijos no podría, algunas veces pienso ‘¿cómo lo hacía?’, que no te decía ‘haz eso’ o ‘estudia eso’” (E1)

“A mí nunca mis padres me han dicho lo que tienes que hacer o no. Me han dicho: ‘tú sabes, tú vas a tomar la decisión, y tú sabes lo que a ti te conviene o no, y ya eres mayor para saber. Nosotros solamente te podemos decir que tengas mucha suerte’” (E17)

Junto a los vínculos familiares, una parte notable de los y las jóvenes, especialmente de origen marroquí, participa activamente de la comunidad co-étnica o co-nacional junto a sus familias. Así sucede, entre otros, en el caso de Zahra (E13) que, además de participar en una asociación de jóvenes árabes<sup>135</sup>, da clases de apoyo escolar -de manera gratuita- a los niños y niñas de su mezquita, a la cual acude semanalmente.

Pero entre las trayectorias educativas de éxito estudiadas, también hay jóvenes que se alejan de las dinámicas relacionales propias del grupo étnico. Hansa (E8), por ejemplo, señala no sentirse cómoda con una parte de la comunidad marroquí (“tenemos puntos de visto muy diferentes”) y estar mucho “más acostumbrada a estar rodeada de españoles”. Zahida (E22), por su parte, no participa de la mezquita junto al resto de su familia (“Me he metido en la mezquita tres veces en toda mi vida”). Ambas, musulmanas con hiyab, tienen un discurso crítico con ciertos elementos culturales y formas de interacción que se

---

<sup>135</sup> En la que también participan Fátima (E4) y Soufian (E12).

reproducen en sus comunidades nacionales, como la posición de la mujer o el trato a determinados colectivos.

“Mi cultura, no mi religión, mi cultura es muy machista. Marruecos el que te lo niegue es que está ciego, pero Marruecos es un país muy machista, muy machista, y hay marroquíes muy machistas y yo en mi familia he notado esa diferencia entre el chico y la chica, mucho, a lo mejor no a nivel de mi padre y mi madre, pero sí a un nivel más...yo he tenido tías que le decían a mi hermana ‘pero por qué estudias en la universidad, quédate en tu casa, cástate, que un hombre te mantenga’” (E8)

“Vamos, yo no tengo ningún problema, es que ya conozco a una persona gay, que mi amiga es lesbiana, o sea, y yo lo respeto, vamos, nada, siempre lo he respetado (...) No tengo ningún problema con ningún colectivo ni nada. Ninguno, yo creo que no. Es que lo digo porque hay mucha gente, amigas mías (de origen marroquí), que no lo aceptan” (E22)

El trabajo de campo realizado apunta, de este modo, a que, si bien las redes co-étnicas o co-nacionales han podido tener un efecto positivo en las trayectorias educativas de éxito estudiadas, no se perciben como un requisito indispensable, ni son valoradas positivamente por todos los entrevistados. Sin embargo, la configuración rígida de las relaciones entre los distintos miembros de la familia se plantea, una vez más, como una condición clave para comprender el rendimiento educativo. Como señalaran Suárez-Orozco y Suárez Orozco (2003), los resultados de nuestro trabajo apuntan también a que las buenas relaciones existentes dentro del ámbito familiar, así como el respeto al tipo de autoridad ejercido por los progenitores, han incrementado la probabilidad de éxito académico de estos jóvenes.

## 6. ABRIRSE PASO EN EL ESPACIO ESCOLAR

“España sólo ha abierto las puertas -a la población inmigrante- de poder trabajar y de tener una educación, que es verdad que en nuestro país es difícil. Pues hay que aprovechar al máximo” (E17)

La escuela, el conjunto de actores, relaciones, procesos y posiciones sociales que tienen lugar dentro de ella, participa de múltiples formas en la configuración de las trayectorias escolares de sus alumnos y alumnas. Como se ha señalado en reiteradas ocasiones a lo largo de este trabajo, la escuela, responsable de certificar –a través de títulos reconocidos en el mercado de trabajo- el éxito o el fracaso académico, condiciona la posición que el sujeto acaba ocupando en la estructura social. Si la centralidad de la escuela en la construcción de las trayectorias formativo-laborales del alumnado resulta incuestionable, también lo es, a nuestro parecer, la incapacidad que la institución escolar ha mostrado a la hora de revertir la desigualdad entre el alumnado<sup>136</sup> y constituir un espacio de igualdad de oportunidades. En este sentido, Marina Subirats, heredera de los trabajos de Bourdieu y Passeron, va un paso más allá al afirmar que la escuela:

“permite realizar una discriminación entre el alumnado de modo tal que este salga etiquetado al mercado de trabajo, y que el valor de las etiquetas que ostenta reproduzca, en gran parte, el orden de nivel social con el que inició su educación (Subirats, 2016: 25)”.

Es decir, la reproducción de la desigualdad se justificaría mediante un acceso desigual a títulos académicos.

En este marco, el alumnado de origen migrante, además de partir de una posición de enorme vulnerabilidad social (la que la sociedad de acogida reserva a la población migrante), se inserta en una escuela a la que le ha sido encomendada -implícitamente- la tarea de *integrarlo socialmente*, de incorporarlo a *nuestra* sociedad.

Partiendo de esta premisa, el objetivo de este capítulo es analizar, a partir del trabajo de campo realizado, cuáles son los factores y condicionamientos escolares (en su nivel

---

<sup>136</sup> Señalaba Bourdieu que “lo mejor que puede (hacer la escuela) es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias existentes entre los niños que le son confiados” (Bourdieu, 2011: 139)

micro, macro y meso) que han influido en la configuración de trayectorias educativas de éxito entre los hijos e hijas de la migración jornalera de la Región de Murcia. Dos son, por tanto, los interrogantes que guían esta tarea; de un lado, si en el paso por el sistema escolar de estos jóvenes pueden identificarse factores, interacciones o imaginarios tendentes a reproducir la desigualdad; y, de otro, en caso afirmativo, cómo han logrado los hijos e hijas de la migración *abrirse paso* entre ellos.

### **Más allá de la *concentración* y *segregación* del alumnado de origen migrante en la escuela pública**

“Mmm...yo es que no sé si tuve la suerte de ir bien...en clases donde ha habido siempre pocos marroquíes, entonces mis amigos de instituto la mayoría son españoles, en 1º de la ESO por ejemplo fui el único marroquí de mi clase, en 2º de la ESO con un compañero más, en 3º de la ESO igual, en 4º de la ESO igual...en bachillerato era el único marroquí en mi clase” (E12)

Las trayectorias educativas de éxito recogidas en este trabajo han tenido como condición de posibilidad la educación pública. Solo tres de las personas entrevistadas (E2, E4 y E15) han cursado algún nivel formativo en un centro privado-concentrado. Además, ninguno de los entrevistados ha estudiado en aulas de una escuela o instituto privados. En los tres casos señalados, la elección de una escuela concertada fue fruto de factores exógenos, como la labor de una trabajadora social (E4), la decisión del Ayuntamiento (E15) o la falta de plazas ofertadas en los centros públicos de la zona (E2), no por el deseo expreso de los padres. Abeer (E2), Fátima (E4) y Tadia (E15), que cursaron la educación primaria y secundaria en un centro concertado, se trasladan a un instituto de la red pública para cursar bachillerato.

La incorporación al espacio escolar de la mayor parte de los y las entrevistadas se produjo en centros educativos -de primaria o secundaria- con una escasa presencia de alumnado de origen migrante. Esto respondería, por un lado, al año en el que se inicia la migración, puesto que una buena parte de los y las jóvenes llega a la Región de Murcia en un momento aún inicial del ciclo migratorio; y, por otro, a una frecuente inserción residencial de estas familias en pequeños pueblos y pedanías agroindustriales, con una baja concentración de población migrante, que ha tendido a una mayor inserción en los núcleos urbanos en esta fase del ciclo migratorio.

Si bien el trabajo realizado no permite -ni persigue- participar del debate acerca del efecto que una mayor concentración de alumnado de origen migrante tiene sobre el nivel

académico del conjunto de estudiantes<sup>137</sup>, de las entrevistas realizadas se desprende que, para los entrevistados, la incorporación a una escuela con escasa presencia de alumnado de origen extranjero fue un factor que incidió positivamente en sus trayectorias académicas. En sus discursos apuntan que ser una *novedad* los situó en una posición de ventaja, en relación con los y las que se incorporaron posteriormente a una escuela más diversa, en la medida en que les propició más atención y esfuerzo por parte del profesorado, un mayor acceso a recursos y una mejor predisposición a la acogida entre los compañeros y compañeras.

“Muchos, muchos, como ahora, no. Pero sí había. Pero me acuerdo que yo era la única en el colegio, en mi clase. Era la única, por eso aprendí a hablar español. Es diferente que esté un marroquí, tal, entonces empiezas a hablar en marroquí. Pero si son todos españoles, te obligas. Y la verdad que sí, me gustó mucho la experiencia de no tener ningún marroquí en mi clase (risas). Me tocó hasta sexto, ahí sí que me tocó. Pero antes, no” (E13)

“No, no sabía nada, por eso te digo, que fue difícil porque no sabía hablar, ni nada, no sabía decir ni ‘hola’, pero la integración tampoco fue muy difícil porque me ayudaron mucho la gente, los compañeros y todo, los profesores, en el instituto también me ayudaron mucho. Había pocos inmigrantes, había poco estudiantes inmigrantes en ese momento” (E11)

Aunque minoritarias, algunas de las personas entrevistadas han señalado que la escolarización en centros étnicamente no diversos dificultó sus procesos de adaptación. Este es el caso de Tadia (E15), la cual considera que ser *la primera hija de inmigrantes* hizo que para el resto del alumnado y para los padres del centro resultara más difícil congeniar con ella y con su familia. También para Abeer (E2) estudiar en un colegio con poca presencia de alumnado de origen inmigrante dificultó la socialización con sus compañeros y compañeras (“Entonces ahí no había muchos inmigrantes, ahí sí que me costó un poco adaptarme porque no tenía amigos”). Por su parte, Hansa (E8) considera que, en su caso, la incorporación a un centro con una alta presencia de alumnado marroquí facilitó su proceso de adaptación (“como había una cantidad considerable de marroquíes, te hablaban, te decían lo que te decía la profesora, no era tan chocante como si hubiera llegado y no hubiera nadie, asique la gente te ayuda a adaptarte”).

---

<sup>137</sup> Como se ha señalado en un epígrafe anterior, múltiples estudios empíricos han mostrado en reiteradas ocasiones que no existe una relación causal entre presencia de alumnado extranjero y nivel académico del centro (*peer effect*) (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Álvarez Sotomayor *et al.*, 2015; OCDE, 2010, 2012; Carabaña 2008, 2012; Zinovyeva, Felgueroso y Vazquez, 2014).

Junto a la incorporación a centros educativos étnicamente poco diversos, y tratándose de fenómenos vinculados -aunque independientes<sup>138</sup>-, llama la atención que la mayor parte de los entrevistados señala haber estudiado siempre en aulas con una reducida presencia de alumnado migrante. Es decir, en las trayectorias educativas de éxito recogidas, los jóvenes no fueron parte ni de colegios con una alta concentración de alumnado de origen extranjero, ni de aulas segregadas a través de itinerarios o grupos. De hecho, sólo Marta (E10), Georgi (E6) y María (E21) manifiestan haber estudiado en aulas con alta presencia de estudiantes de origen migrante. De los discursos de estos se desprende una crítica profunda a los agrupamientos escolares y una valoración negativa del impacto que los mismos tuvieron en su rendimiento académico:

Tan sólo un año después de su llegada a la Región de Murcia, y tras no superar 3º de la ESO, el equipo docente de Marta, que estudia en un Instituto de titularidad pública, decide que lo mejor para ella es cursar el itinerario de diversidad. Aunque esto le permite superar la Educación Secundaria sin dificultad, y obtener el graduado escolar, Marta cuestiona esta decisión, ya que, al acceder a bachillerato (elección que realiza sin apoyo por parte del profesorado), comprueba que ella carece del nivel académico que sí tienen quienes han estudiado en una línea corriente. El grupo de *diversidad* en el que Marta estudia estaba compuesto, a excepción de dos estudiantes de origen español, por hijos e hijas de familias migrantes.

–“¿Tus profesores o profesoras te aconsejaron en la elección del bachillerato?

–No. Porque yo fui a tercero y a cuarto de diversidad. Sabes que eso no...ahí no hay posibilidad de irte a un bachillerato. Entonces, yo cuando dije que quería ir a un bachillerato nadie me dijo ‘¡Oh, seguro que lo haces!’ No. Me dijeron ‘¿Pero por qué vas a ir ahí? Seguro que te vas a suspender todas a la primera’. Nadie me animaba.

–¿Por qué estudias diversidad?

–Porque en 3º suspendí la mayoría de asignaturas, repetí, pues pensaron que yo que sé, que no daba para estudiar y me dijeron ‘vas a ir a 3º de Diversidad’. Entonces pues me metí ahí a sacarme la ESO. Pero luego, claro, me gustó más estudiar y todo y entonces quería seguir haciendo bachillerato. Una mala idea, porque hubiera preferido irme a 4º y yo creo que me hubieran sido mucho más fáciles las cosas. En cambio, en Diversidad... es que yo luego, cuando pasé a bachillerato, me chocó un montón, porque era como que todo muy avanzado de

---

<sup>138</sup> Junto a la concentración del alumnado de origen migrante en algunos centros de la red pública, estudios previos han señalado la segregación escolar intracentro (a través de la conformación de grupos e itinerarios) y su impacto negativo en las trayectorias educativas (Pàmies, 2013).

lo que yo había hecho. Pero no sé, al final me terminé... Tendría que haber hecho 4º normal y 3º normal porque me hubiera sido mejor” (E10)

En un momento posterior de nuestra conversación, Marta, que al principio de la entrevista se muestra tímida y reservada, señala que el curso previo a acceder a *diversidad* había sido muy duro para ella. A un proceso de adaptación al nuevo contexto migratorio aún sin finalizar, se sumó la presencia en su clase de otros estudiantes que la insultaban y humillaban. Marta considera que ante esta situación lo único que el centro hizo por ella fue enviarla a Diversidad.

“Es que en 3º tenía problemas porque había chicos que me molestaban, entonces, yo que sé, por eso mismo como que ya no me animaba mucho a estudiar. Entonces yo creo que el profesor al ver eso dijo: ‘mejor vete a un 3º de diversidad y tal vez ahí te desenvuelvas mejor y todo eso (...) Pues yo creo que podrían haberme ayudado de otra forma...pero bueno” (E10)

La trayectoria educativa de Georgi (E10) está marcada por la irregularidad, tanto en lo referido a su desempeño y rendimiento educativo, como a la confianza que el joven deposita en el entorno escolar y en las oportunidades que éste le ofrece. En 1º de la ESO, tras realizar parte de la educación primaria en otro centro, Georgi se incorpora a un instituto ubicado en la misma ciudad. Ese curso suspende dos asignaturas, Lengua e Inglés, y obtiene unas calificaciones bajas en el resto. A partir de esa situación, señala Georgi, “me metieron en lo que viene a ser en la clase de los tontos, o sea, no sé cómo lo han hecho, pero yo era el chico más listo de la clase e incluso saque sobresaliente, es una cosa rara” (E10). Esa clase, que no se correspondía con ningún itinerario específico, estaba compuesta por un número importante de alumnado repetidor y de origen migrante.

Tras obtener unas calificaciones muy satisfactorias, Georgi cambia nuevamente de clase. El joven recuerda con dificultad este curso en el que, a las nuevas asignaturas que se añadían al currículo, se añadió un nuevo perfil de compañeros y compañeras más vinculados e interesados en el ámbito académico.

“Ya había más gente con cerebro, y había más competencia. Es que también es más fácil destacar cuando la gente es incompetente, es mucho más fácil destacar así porque, por decirlo de alguna forma, tú eres la cara de la clase que representas. Y, claro, luego cuando me meten en tercero y había gente que sí se ponía, que sí sabían lo que era un libro, que hasta lo sabían en clase, había más competencia. No es lo mismo estar con alguien que se va a la última fila y a lo mejor se echa una siesta, que alguien que se pone y saca ochos, nueves y dieces, hay un cambio. Y luego eran las asignaturas en sí muy complicadas”. (E10)

En el caso de María, tras finalizar la educación primaria y el primer ciclo de educación secundaria en un mismo centro, se incorpora a un instituto situado en la capital de Murcia para cursar 3º de la ESO. De las cuatro líneas (A, B, C y D) que se imparten en su centro, a ella le corresponde el grupo D. María recuerda esa clase, en la que aproximadamente la mitad del alumnado era de origen migrante, como muy conflictiva, y señala, asimismo, haber sufrido bullying por parte de otros compañeros. Aunque en ningún momento de su entrevista lo afirma con rotundidad, de su discurso se desprende la sospecha de que fue su condición como hija de migrante la razón por la que el centro decide incorporarla a esa línea y el motivo de los insultos de sus compañeros. María decide cambiarse de centro el siguiente curso.

“Sufrí un poco de bullying también porque... No sé por qué las clases, los profesores o yo qué sé lo estructuraban en A, B, C y D. Y a mí me toco el D. Y en esa época esa clase era muy conflictiva. Los profesores decían que esa clase siempre había partes<sup>139</sup> por todas partes. No sé por qué me tocó esa clase, a lo mejor porque... no sé. Y la mitad de la clase no estaba a gusto con la otra mitad y había muchos conflictos ahí (...). Tenía una compañera que no paraba de meterse con los demás y especialmente conmigo y entonces yo decidí irme por esa razón. Porque también sufríamos mucho bullying los de la otra mitad de la clase (...) Este chico me acuerdo que no paraba de decir a mí y a una amiga mía que éramos raras, que no sé qué. Y ella, mi otra compañera, era de Ecuador. Pero, no estoy muy segura, porque bueno, no lo sé que era, pero no quiero ni acordarme de esos momentos” (E21)

En las entrevistas realizadas a profesorado de Educación Secundaria de centros con una alta presencia de estudiantes de origen migrante también se señaló que el alumnado extranjero se encuentra sobrerrepresentado en los itinerarios de diversificación (los cuales, conviene insistir, fueron concebidos para facilitar la titulación de la educación obligatoria en aquellos estudiantes con necesidades educativas o desfase curricular). Así, origen migrante y capacidad académica se entremezclan y confunden, como si de una misma realidad socioeducativa se tratara<sup>140</sup>. El siguiente fragmento, resulta de enorme interés por la claridad con la que una profesora de un itinerario de diversificación

---

<sup>139</sup> Sanción que se impone al alumnado ante un comportamiento o acción contraria a las normas del centro escolar.

<sup>140</sup> “Muchos de ellos (alumnado de origen migrante) van a los programas de diversificación, que son los programas donde se ve a alumnos que por lo que sea llevan un retraso o sus capacidades se ven son más limitadas y entonces hay una forma de que no se desvinculen del sistema educativo; y entonces hacen este programa de diversificación, que puede ser pasarlos a cuarto cuando ya tienen una edad y han repetido y tal, entonces ahí también hay un porcentaje bastante alto en los programas de diversificación” (E1\_2. Fragmento extraído de una entrevista a profesorado de secundaria)

establece una relación directa entre ser hijo de migrantes, estudiar en un itinerario de adaptación curricular y no acceder a los niveles educativos superiores.

“Él (alumno de programa de diversificación) entró con un dictamen de alumno con necesidades educativas que, en realidad, probablemente, fuera porque cuando hiciera las pruebas no dominara el español, unas carencias de lectoescritura enormes, pero logró con trabajo y algo de esfuerzo por lo menos llegar a un mínimo y titular. Este año se matriculó en primero de bachillerato, que fue un error, que aprenda” (E1\_1)

Por último, en relación a cómo se construyen, y para qué perfil de alumnado, los itinerarios segregados, conviene señalar que sólo una de las entrevistadas (E19) cursó la secundaria y el bachillerato en una línea bilingüe. Es decir, a pesar de que el paso de estos jóvenes por las aulas de la Región de Murcia coincide con los años de expansión de los itinerarios bilingües en la red escolar pública, y a que todos presentan trayectorias educativas de éxito -varias, además, con excelentes resultados-, la línea bilingüe, generalmente reservada al mejor alumnado, ha constituido un espacio de difícil acceso para los estudiantes de origen extranjero. Como señalaban Natalia Moraes y su equipo (2018b), la introducción del bilingüismo en los centros escolares se ha traducido en un nuevo componente de estratificación y jerarquización, también étnica, entre el alumnado.

### **La incorporación a los centros educativos de la sociedad de acogida**

“Primero era muy nerviosa, no tenía confianza con nadie y aparte de que, yo qué sé, hablaban mi mismo idioma, pero no me enteraba mucho de lo que decían por tantas cosas...” (E10)

La incorporación a los centros escolares de la sociedad de acogida ha ocupado un papel destacado en las entrevistas realizadas. Las diferencias en las trayectorias en relación a factores como el año de llegada, la edad a la que se produjo la incorporación a las aulas o el país de origen, entre otras, marcaron los recursos y las fases de la acogida que encontraron en la escuela de la sociedad de destino.

En el caso de Georgi (E6) que, como ya se ha señalado llega a Madrid, en el año 2003, su primer contacto con el espacio escolar en España se produce en un Aula Enlace. Creadas un año antes (2002)<sup>141</sup>, estas aulas tenían como objetivo principal el aprendizaje del idioma vehicular de la escuela antes de la incorporación del alumno o alumna al grupo

---

<sup>141</sup> Para el curso 2020/2021, la Comunidad Madrid mantiene abiertas 80 Aulas Enlace; durante el curso 2007/2008 eran 230.

ordinario. La presencia en esta clase se limitaba a un tiempo establecido, que no podía superar los 9 meses, durante el cual nuevos compañeros, obviamente, todos de origen inmigrante, se incorporaban al aula y otros lo abandonaban. Un año después, ya en la Región de Murcia, Georgi entra a formar parte de un grupo de refuerzo educativo. De este modo, unas horas a la semana abandona su aula de referencia para reforzar contenidos básicos, fundamentalmente vinculados con el manejo del idioma, junto a otros alumnos y alumnas con carencias educativas -de origen nativo y/o migrante-. Para Georgi participar de este grupo de refuerzo fue un hándicap a su rendimiento educativo, pues considera que no le permitía seguir el funcionamiento del conjunto de su grupo (“quinto – de primaria- ya me negué a dar clases de apoyo porque no me gustaba, tenía aspiración a ganar más nivel, no sé, a ponerme a la altura de mis compañeros” -E6-). También Hansa (E8), Zahra (E13) o Abber (E2) asistieron a programas de refuerzo educativo, orientados, fundamentalmente, al aprendizaje del castellano.

Entre los y las jóvenes hispanohablantes, únicamente María (E21) se incorpora a un grupo de refuerzo educativo a su llegada a la escuela murciana. Al igual que Georgi, María no valora de un modo positivo su paso por este grupo, ya que considera que lastró su socialización con el resto del alumnado.

“Porque cuando llegué a mitad de curso me sacaban con otros compañeros más que también necesitaban. Y tenía que ir con ellos para que me enseñaran lo básico. Y luego ya no los tuve y fue mejor y también tuve más amigas, más amigos que me estaba con ellos juntos y ya no estaba tan sola y pues eso” (E21)

En los discursos recogidos afloran algunas de las principales críticas sobre los procesos de acogida escolar que ya han señalado estudios previos, como su efecto negativo sobre la creación de relaciones interculturales dentro de la escuela o sobre el propio rendimiento académico del alumnado de origen inmigrante. Además, siguiendo los trabajos de Olmos (2010, 2012) o de García Castaño *et al.* (2007), el hecho de que los programas de acogida sólo afecten *al alumno que llega*, así como la preeminencia que en estos espacios educativos se ha otorgado al aprendizaje del idioma, nos sitúa ante una escuela con un sistema de incorporación atravesado por una visión asimilacionista de la acogida. Las actividades organizadas en los centros de Ariadna (E14) y Antonio (E7), específicamente destinadas a alumnado migrante, o las veces que profesores y profesoras le dijeron a María que *aquí las cosas se hacen así*, constituyen algunos ejemplos de esa construcción del alumnado inmigrante como el *otro* que debe integrarse en *nuestra* escuela y que atraviesa las trayectorias educativas aquí estudiadas:

“El día que entré (a la escuela) pues llamaron a otros niños que también eran como yo, que habían llegado recién y nos pusieron así en fila y, entonces, para que nos sintamos, supuestamente, integrados, o sea, antes de entrar a clase y conocer a los compañeros, sacaron a los niños que eran así inmigrantes y nos ponían en fila para que nos saludemos y de ahí sí poder entrar” (E14)

“Intentaron hacer una cosa así de inmigrantes, como en plan integración, pero creo que lo enfocaron muy mal porque más que integración era como disgregar a la gente, separar, que estaba yo en clase y empezaron a llamar a la gente, bueno, a los inmigrantes (...) y nos reunieron en la biblioteca y pues era gente de Ecuador, de Marruecos, de Bosnia y empezaron a hablarnos de la integración, de que hay que estar unidos, de que tal... (...) Lo vi muy mal porque quizás eso no debería haber sido de apartar a la gente extranjera. Quizás deberían haber cogido a toda una clase, a toda la tal y decir, venga, vamos a juntarnos a todos” (E7)

“Me acuerdo que me enseñaron a escribir en carta porque yo sabía escribir en imprenta y no sé. Me decían que aquí se escribía de esa forma y que tenía que empezar a escribir así. Uniendo todas las letras. En cambio, yo escribía separando todas las letras y me dijeron: ‘así no, tienes que escribir así que aquí se escribe así’ y yo ‘vale’” (E21)

En el análisis sobre cómo se produjo la incorporación a las aulas de la Región de Murcia de las personas entrevistadas, resulta relevante señalar que una buena parte de ellas repitió el curso en el que dicha incorporación tuvo lugar. La necesidad -de nuevo- de aprender el idioma vehicular de la escuela y/o adquirir las competencias mínimas exigidas son las principales razones que sus profesores esgrimieron a la hora de comunicarles que debían volver a realizar el mismo curso. En 8 de las 23 historias recogidas los jóvenes repitieron curso tras su incorporación. Con las entrevistas realizadas no se persigue valorar si la decisión docente tomada en cada una de estas trayectorias (diversas e incomparables) resultó acertada en términos pedagógicos, pero sí cómo fue percibida, y por qué, por sus protagonistas.

Así, del trabajo de campo realizado se desprende que la valoración que los jóvenes hacen de tener que repetir el curso en el que se incorporaron está muy vinculada con la relación que, en ese momento, mantenían con sus compañeros y, muy especialmente, con sus maestros o profesores. La confrontación entre las historias de Soufian (E12) y Kamra (E17) nos permite ilustrar esta idea.

En octubre de 2004, es decir, un mes después del inicio del curso escolar, Soufian (E12) se incorpora a la única escuela de una pequeña pedanía agrícola de la ciudad de Cartagena a la edad de 12 años. Lo hará en 6º de primaria. Soufian recuerda con mucho aprecio y respeto a quién fue su maestro ese año, a quien hace responsable de su proceso de adaptación al centro y de que hoy pueda hablar correctamente el castellano (“la verdad es

que él se empeñó tanto en...no sólo en mí sino también en mi hermano -E12). A la finalización del curso, este maestro considera que Soufian debe repetir y permanecer un año más en la escuela antes de su paso al instituto. En su entrevista, el joven reconoce que en un primer momento no estuvo de acuerdo con la decisión; para él, que venía de obtener muy buenas calificaciones en Marruecos, repetir curso era fracasar académicamente, *un año perdido*. Sin embargo, el interés y apoyo que Soufian recibió de este maestro (“él quería que yo subiese -al Instituto- con el mismo nivel de mis compañeros”) hace que, en la actualidad, valore de manera positiva la decisión de repetir curso académico.

“Ese curso me ha servido mucho, ha servido para aprender español, me ha servido para aprender, no sólo español, sino la cultura española, y ha sido muy bueno, la verdad que lo he aprovechado muy bien (...) y a él siempre le daré las gracias porque él se ha esforzado tanto conmigo y con mi hermano, aunque nos ha hecho repetir a los dos curso para que afiancemos mejor la lengua española” (E12).

En el caso de Kamra (E17), pese a que su incorporación a la escuela de la sociedad de acogida se produce a una edad muy temprana (con 5 años – último curso de Educación Infantil), ella hace una valoración muy crítica de la atención recibida en la institución escolar. De sus compañeros y compañeras refiere un trato desigual y humillante<sup>142</sup>; de sus maestros, que no hacían nada por evitar el mal trato del grupo o mejorar su desarrollo académico (“les daba igual, realmente les daba igual” -E17-). En segundo de primaria, es decir, uno de los primeros cursos de la formación obligatoria, el equipo docente de Kamra decide que lo más conveniente es que vuelva a cursar los mismos contenidos (“aunque lo había aprobado, casi todas las asignaturas, me hicieron repetir por el idioma, porque decían que no era bastante para poder ir a tercero” -E17-). Kamra considera que esa decisión fue negativa para su trayectoria académica, ya que la situó en una posición de desanimo y escasa confianza ante el sistema escolar.

“A mí no me gustó nada de que me hicieran repetir curso, pero bueno, en verdad creo que no han conseguido nada, porque, de hecho, eso me desanimó mucho, y recuerdo que no, en la etapa de primaria yo no tenía ganas de estudiar” (E17)

De la valoración que Kamra (E17) y Soufian (E12) hacen de haber sido propuestos por sus profesores para repetir un curso académico se desprende que el apego y la confianza en la escuela y en sus agentes, y muy especialmente en la figura del maestro o maestra,

---

<sup>142</sup> “Ellos (sus compañeros) no te veían al lado, entonces es como si se asqueaban, eso es lo que yo veía, y no te querían dar la mano, y siempre me llamó la atención el por qué, ¿por qué a ellos sí les das la mano y a mí no? ¿Qué es lo que tengo yo y qué es lo que tienen ellos? Entonces, eso sí que me dolía, hacía que yo llorase mucho, ¿sabes?, por el tema de que mis compañeros me traten así, de manera diferente” (E17)

resultan fundamentales a la hora de construir -y reconstruir a través de los recuerdos- las trayectorias educativas. La legitimidad, en un sentido weberiano, con la que los docentes ejercen el poder dentro del aula condiciona el desempeño educativo de niños y niñas, así como la confianza que depositan en el conjunto de la institución escolar.

### **El profesorado como figura clave en la configuración de trayectorias educativas de éxito**

“Porque eres una niña, en verdad, tú no tienes... todo el control lo tiene que llevar el profesor. Es que al final es, yo creo, cuestión de suerte esto de la educación, de quién te toca o de cómo te motiva” (E15)

A lo largo de las entrevistas realizadas, el maestro/a o profesor/a se erige como una figura destacada en la configuración de las trayectorias educativas de éxito de los y las hijas de inmigrantes. Las expectativas (altas o bajas) que los docentes han depositado sobre estos jóvenes durante su paso por el sistema educativo, así como las representaciones asociadas a ellos, parecen haber condicionado, no sólo el desarrollo de su trayectoria académica, sino también su confianza en el espacio escolar y en las oportunidades que el mismo ofrece para el alumnado de origen inmigrante. En la línea de lo ya señalado por estudios previos (Mendoza, 2017), nuestro trabajo de campo muestra que el apoyo e influencia del profesorado ha resultado esencial a la hora de forjar el éxito académico.

Durante las conversaciones mantenidas, varias de las personas entrevistadas han hecho referencia a un maestro/a o profesor/a, es decir un agente institucional -en los términos de Stanton-Salzar (1997)-, al que se sienten enormemente agradecidos por el compromiso que mostraron con su desempeño académico y, muy especialmente, por la *confianza* (aspiraciones) que depositaron en sus capacidades en la escuela.

–“Los profesores nos animaban un montón. Y siempre servía de ejemplo, en una asignatura siempre sacaba notas muy buenas y el profesor decía ‘ella es inmigrante, no sabe el idioma y saca mejores notas que tú’. Siempre nos ponía como ejemplo. Nos motivaban a seguir estudiando, siempre nos decían cómo vais y tal, hasta ahora, cuando me veo con mis profesores me preguntan cómo voy. Mi profesor de sexto se acuerda de mí

–Cuando dices que os animaba, ¿a quiénes te refieres?

–A mí y a mis compañeros inmigrantes. Como siempre veían que hay un fracaso para los inmigrantes, pues siempre que nos ven que estamos estudiando nos decían

que siguiéramos estudiando, que llegáramos a ser periodistas, ‘seguid estudiando, no lo dejéis’ y tal. Porque no le gustaba que abandonásemos los estudios” (E13)

De hecho, resulta frecuente que la relación con estas figuras de referencia y apoyo se mantenga más allá de la etapa escolar.

“He tenido muchos profesores que, tanto en un instituto como otro, que han influido mucho en mí, incluso ahora mantengo el contacto con una, con mi tutora de 2º de la ESO, yo sigo viéndola, voy a comer a su casa, tengo muy buena relación con ella, es como si fuera mi madrina o yo su ahijada, y además me lo dice: ‘es que, si es que casi prácticamente eres mi hija’. Me ha ayudado mucho y sigo en contacto con ella” (E8)

“Los profesores se portaron super bien conmigo, mira, mi profesora, cuando llegué a los 5 años se puso conmigo y dijo ‘yo voy a conseguir que no repitas’ y vamos, conmigo siempre. Hasta ahora, siempre que la veo, no sé, tenemos una buena relación y eso, porque creo que si no hubiera puesto también de su parte para ayudarme...porque, imagínate, que no sabes ni escribir, nada, nada, nada. Todo nuevo” (E14)

Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo realizado también han sido múltiples las experiencias negativas con el profesorado referidas por los entrevistados. La falta de interés en el rendimiento académico, asociado a unas bajas expectativas, y la inacción ante casos claros de bullying o acoso escolar son los dos principales ámbitos en los que se concentran las críticas hacia las figuras docentes.

Los siguientes fragmentos extraídos de la entrevista a Haya (E9) resultan de interés para comprender los modos en que una parte del profesorado transmite sus bajas expectativas en el rendimiento académico del alumnado de origen migrante y cómo esto acaba afectando a la confianza y la motivación de estos estudiantes. De acuerdo con la joven, su maestro de 6º de primaria, convencido de que pronto ella abandonaría el ámbito escolar, apenas le prestaba atención o la ayudaba a hacer frente a sus carencias académicas.

“Yo que sé, yo no estudiaba como mis compañeros. Yo pintaba. Pintaba básicamente... no sé, no sé si es porque sentían, no sé, no sé cómo explicarlo, aún sigo sin entender, no sé si es porque les suponía un peso más enseñarme a escribir: ‘qué pinte, que se va a salir, que no va a terminar’. (...) Entonces yo tenía un nivel como...yo estaba en 6º, pero tenía un nivel de 4º. Entonces, mi padre compró esos libros de 4º y dijo el profesor: ‘no, es que como tiene dificultad, tiene que comprarse los libros de 4º’, me los compró. Entonces, cuando yo iba todos los días al colegio, esos libros no me los corregían, es que no me los corregían. ‘Oye, profesor, he terminado’. ‘Sí, siéntate, si te callas te doy la tarjeta verde’. Y, entonces, yo, básicamente, terminaba los libros del primer trimestre en 15 días” (E9)

Si bien Haya utilizaba libros de texto correspondientes a cursos inferiores al que se encontraba realizando, su maestra de Inglés decidió que debía -y podía- seguir el ritmo del conjunto de la clase. La valoración que la joven hace de esa decisión nos sitúa nuevamente, y como se viene insistiendo desde la Sociología de la Educación y desde una parte de la Psicología Social, ante la importancia que las expectativas del profesorado juegan a la hora de explicar el rendimiento educativo del alumnado:

-“Entonces, dijo: ‘pues no, por la sencilla razón de que nadie tiene el nivel, entonces, no le voy a bajar otro nivel a ella, porque sea no sé qué o porque tenga estos libros. Puede perfectamente’. Entonces fue cuando se dio la vuelta y me dijo ‘vas a dar lo mismo que tus compañeros’.

-¿Y qué te pareció?

-Me encantó. Dices tú: ‘mira, como mis compañeros, quiero hacerlo bien, ¿sabes?’” (E9)

Las menores expectativas depositadas por el profesorado en el rendimiento académico del alumnado migrante se manifiestan también a través de una valoración exageradamente positiva de resultados que serían considerados insuficientes para el estudiantado de origen nativo. Se traslada así la idea de que un menor rendimiento académico resulta aceptable para este alumnado dada su condición migrante.

-“Nos dice (la profesora): ‘muy bien tú y muy bien tú’ y no separan tres puntos de diferencia. Y yo me quedé pensando en la profesora, qué clase de imagen tiene de mí, o sea, si pensaba que yo estaba peleando por el cinco, por decir, como mucho o algo, no sé porqué nos dijo lo mismo” (...) Nombre profesora, sí, el enemigo de los inmigrantes”

-¿El enemigo de los inmigrantes?

-Sí, porque, bueno, además era una profesora super favoritista, te miraba ya con x ojos y ya como que te daba una fama inventada, se montaba su propia película y era muy difícil cambiar eso (...). Y a lo mejor me ven a mí que me siento con un marroquí, por ejemplo, que es mi mejor amigo, y dicen, ‘bueno, ¿y éstos que hacen aquí?’” (E6)

La representación de los hijos e hijas de las familias migrantes como un alumnado que no va a realizar estudios superiores, que abandonará de manera temprana el ámbito escolar y que tiene limitaciones para alcanzar el nivel académico mínimo exigido por la escuela se encuentra atravesada por una visión de este alumnado como futura mano de obra precaria. La idea es clara: aquél que está llamado, por su origen migrante, a ocupar las posiciones más bajas de la estructura laboral ni requiere -ni puede valorar- una mayor formación. En las representaciones de una parte del profesorado se reproduce la noción

de que el destino de los hijos e hijas de la migración es el trabajo y la casa (para mujeres) y no la escuela.

“Les daba igual, realmente les daba igual, porque, de hecho, yo siempre recuerdo cuando yo tenía unos compañeros marroquí, que estudiaban conmigo también, pues cuando veían que el alumno no estudiaba le decían ‘mira tu destino’ (señalando la ventana), porque, de hecho, teníamos un campo (ríe), ‘tu destino es ese, el campo, a recoger lechugas’. ¿Esa es una manera de motivar a los alumnos? Evidentemente, no” (E17)

Como ya se ha señalado, además de cuestionar el apoyo recibido por parte del profesorado en el desarrollo de sus trayectorias educativas de éxito, en varias de las entrevistas los y las jóvenes se han mostrado muy críticos, incluso enfadados y dolidos, con la respuesta - o más bien la ausencia de ésta- de algunos docentes ante el acoso escolar que sufrieron en la educación primaria o secundaria.

–“Me tiraban cosas, me insultaban, de todo, vamos.

–¿Y qué hacían los maestros y las maestras?

–Nada. ¡Nada! No sé...es que no lo entiendo, parece que se hubiesen puesto algo, no veían, pero yo creo que no hacían nada realmente. Nada, yo creo que nada. Sabían muy bien lo que pasaba, pero no, como que nosotros éramos los culpables y ellos no, o sea, yo no lo entendía, la verdad, no sé, pero yo creo que nada. Eran buenos y eso... pero también eran duros algunos, como que hacían que no notaban eso, como que era normal entre niños. ¡Pues no! Pero no hacían nada, los profesores no hacían nada, yo creo que nada” (E22)

En las entrevistas realizadas con dos profesores de secundaria surgió también una representación estereotipada y esencializada del alumnado migrante<sup>143</sup>. Señalaba Bourdieu, durante una entrevista realizada en 1989, que existe una tendencia entre el profesorado a “creer que ellos juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales” (Bourdieu, 2011: 150). En este sentido, y en consonancia con lo que ya han señalado estudios previos, como los de Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011), Arjona, Checa y Checa (2014) o Álvarez-Sotomayor (2015), es el estudiantado de origen marroquí el que ha sido construido con una imagen más negativa, insistiéndose en su carácter como portadores de una cultura alejada a la que es propia de la sociedad de destino.

“Y luego, las desventajas que hay, mira, la de los marroquí es muy clara. Es decir, en su casa no dominan la lengua, sus padres no suelen hablarla, si la hablan con

---

<sup>143</sup> Además de ser presentado como un colectivo que implica una carga extra para una escuela con pocos recursos: “los alumnos inmigrantes siempre son... no es que constituyan un problema, pero es trabajo, es más trabajo” (E1\_2)

muchas dificultades, por tanto, las conversaciones las tienen en otro idioma; la importancia de la escuela no es... porque además el sistema no es el mismo, ni la cultura” (E1\_1)

“Los ecuatorianos o ecuatorianas veo que tienen un ritmo de trabajo un poco más lento, pero quizás la integración es mejor en el caso ese, sobre todo los alumnos de... no sé si es que por allí, en Marruecos, tienen otro apego por el trabajo, por la educación, no lo sé, pero dan como menos importancia, quizás, no lo sé” (E1\_2)

En la construcción de las características que son propias de la “marroquinidad” (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011: 46), la imagen de la mujer sometida a los designios familiares y destinada al matrimonio y el cuidado de los hijos está también muy presente en el discurso de estos dos profesores de centros con alta presencia de población migrante:

“En el caso de las mujeres marroquíes no, la gran mayoría no sigue estudiando y en cuanto puede se abandona y las dificultades son otras, porque la presión familiar también es otra” (E1\_1)

“Lo que son las chicas marroquíes, les cuesta más integrarse, sobre todo porque algunas de ellas, la mayoría, mantienen el velo, mantienen la identidad, aunque sea solamente física de la mujer marroquí y, ahí, pues les cuesta un poco más la integración (...) Yo, por ejemplo, veo en las muchachas marroquíes, sobre todo, o del Magreb, o del norte de África veo un poco más de dificultad que, por ejemplo, en el caso de ecuatorianos (...) En el caso de los marroquíes, yo sí que veo que las chicas se autolimitan más, se ponen ellas mismas sus propias fronteras, como si dijéramos: ‘pues yo no voy a estudiar, yo no soy capaz de esto’. Y entonces pues... quizás por el machismo inherente que hay en ese mundo donde ellas se autocensuran, como si dijeran ‘pues yo para qué voy a aprender, si al final voy a ser una ama de casa, me voy a casar con quién diga mi padre... con mi marido y al final me voy a dedicar a llevar una casa pa’lante’. Entonces tienen poco..., no son todas eh” (E1\_2)

Pero, sin duda alguna, uno de los aspectos más relevantes en relación a cómo el profesorado construye su imagen del alumno y alumna inmigrante es la escasa consciencia que éste parece tener sobre la capacidad que ellos mismos, incluso de la propia escuela, tienen para influir en la conformación de las trayectorias educativas. Aunque extenso, el siguiente fragmento es, a nuestro juicio, muy ilustrativo de esta realidad. En un primer momento, la profesora entrevistada realiza un amplio análisis de las desventajas educativas a las que se enfrenta el alumnado de origen migrante y señala, además, posibles recursos que podrían paliar esta situación. Sin embargo, justo en un momento posterior, insiste en la voluntad y el esfuerzo individual como los principales factores a la hora de explicar el éxito o el fracaso académico de los y las estudiantes. El origen social y familiar, así como las limitaciones del ámbito escolar, son de este modo ocultados ante una visión meritocrática del rendimiento académico.

“Para poder aprobar la ESO necesitas demostrar unos conocimientos mínimos, se pongan como se pongan, y el llegar con retraso ya a niveles de tercero de secundaria... no es fácil recuperar en muy poco tiempo lo que has perdido, que muchas veces se une, ya te digo, a carencias previas muy anteriores en el manejo de herramientas básicas, o sea, si no hablas bien la lengua es difícil que la vayas a escribir bien, si además no escribes ni en tu lengua de origen y no tienes costumbre de escribir más allá de lo obligado... pues vas teniendo cada vez más carencias, entonces, yo lo veo complicado, deberían tener un apoyo mucho más individual, ya te digo, en cosas muy básicas, leer y escribir, sumar y restar, y después poder pasar. Pero el currículum los incluye por edad en su curso; lo que haces, cuando no adaptas, sino llega al contenido mínimo es excluirlo ya de cualquier otra posibilidad porque jamás va a ir con su curso. También creo que los que quieren cambiar la situación la acaban cambiando y que los que... De hecho, he visto chavales que en situaciones más extremas se han empeñado y han ido mejorando sus expectativas y sus vidas (...) Cada uno tiene claro dónde quiere llegar y llega. Quiero decir que más allá de las condiciones...veo gente que quiere mejorar su vida con respecto a las condiciones actuales y que ven en los títulos, y en la educación, y en la enseñanza una salida y luego quiénes...Pero vamos, es lo mismo que veo en los nacionales” (E1\_1)

De sendas entrevistas se desprende también la existencia entre el profesorado de una visión de la implicación de las familias migrantes en la escuela muy distinta a la que muestran los y las jóvenes objeto de estudio. La escasa participación y presencia en el centro escolar de los padres y madres migrantes es destacada por ambos profesores, que ven en las barreras lingüísticas, la precariedad laboral e, incluso, el limitado interés en la educación de sus hijos e hijas los posibles factores explicativos.

“Es mucho más difícil la comunicación, sobre todo con los del norte de África, porque es que además no compartimos idioma y demás; también nos pasó en el caso de una de las armenias por lo mismo, porque es que la mujer no hablaba español y buscar un traductor tiene que ser el propio hijo, porque es lo que hay, y fiarte de lo que diga. Sí, es mucho más complicado. (...) El problema con las familias es que quieran acudir al centro, que tengan el espacio o sientan la necesidad (...) Yo creo que también es el interés, que no es algo prioritario ahora mismo en sus vidas. O piensan ya que es responsabilidad de los hijos” (E1\_1)

“La relación siempre...yo no sé si es porque los padres van muy liados, están en horas de trabajo y demás, pero la participación siempre, en general, hay excepciones, pero en general es escasa. Cuando se les solicita, por ejemplo, al principio del curso hay una reunión del tutor para conocer a los padres de su tutoría y, normalmente, los primeros cursos sí que suelen ir, los 1º de la ESO, pero luego, cuando se les solicita para alguna cosa, no. Participación muy poca” (E1\_2)

Sin embargo, como se viene señalando, los jóvenes entrevistados han percibido en sus padres y madres una férrea implicación en sus trayectorias educativas y en el espacio escolar. El esfuerzo económico realizado por la familia para la compra de material escolar, la insistencia de los padres en que sus hijos mantengan un buen comportamiento

en el aula o el apoyo implícito para que realicen estudios superiores son, a ojos de los hijos e hijas, una muestra más que evidente de la implicación de los padres y madres migrantes en la escuela<sup>144</sup>.

### **La experiencia y la resistencia ante el desprecio**

“Si no te quieren, pues tú pasas también y te vas pues con los que te quieren” (E49)

Como ya se ha señalado, para varios de los y las jóvenes entrevistadas su paso por el sistema escolar ha estado marcado por experiencias de insultos y vejaciones. El Instituto, de acuerdo con las trayectorias recogidas, constituye el espacio más hostil para el alumnado de origen migrante.

“No se metían conmigo, pero lo que es a mis amigos, sí, o sea, siempre persiguiéndolos, pegándoles...Eso era, vamos, muy normal, salía con ellos y siempre había...nos cruzábamos con alguien y empezaban a insultarles o a pegarles, a darles collejas por las calles...” (E14)

“Muchas veces en el colegio había peleas y tal y siempre escuchabas la palabra moro, moro de mierda, no sé qué, no sé cuántos y entonces pues veía que siempre trataban a los marroquíes por parte de los alumnos, de los profesores la verdad que bien, pero por parte de los alumnos es cuando veía que de vez en cuando se trataba con, no sé, con menosprecio a los que son inmigrantes y tal...” (E18)

Resulta de interés señalar que, si bien en todas las entrevistas aparecen referencias a situaciones (en ocasiones continuadas, en otras puntuales) de discriminación o humillación dentro del espacio escolar, solo dos de las jóvenes (E21 y E22) señalan de manera explícita haber sufrido acoso o bullying. Aunque no puede desprenderse de las conversaciones mantenidas con ellas, y a modo de hipótesis, el hecho de que ambas se encontraran estudiando la titulación de Trabajo Social en el momento de la realización de la entrevista, podría explicar que, a diferencia del resto de entrevistados, hubieran adquirido una mayor consciencia de la experiencia vivida y alcanzar a nombrarla.

En el resto de las historias recogidas, resultan frecuentes los jóvenes que insisten, además de en el carácter aislado de las humillaciones, y circunscrito a unos determinados

---

<sup>144</sup> “Mis padres eran de éstos que se molestaban muchísimo en comprarte los libros, es decir, que querían que tuviese los libros, ¿sabes?, que no iba ahí sin material ni nada” (E9)

compañeros, en vincular el trato recibido con un comportamiento habitual durante la niñez y la adolescencia.

“¿Qué recuerdo? Al estar en primaria, los jóvenes se divierten, o los niños en ese caso, se divierten abusando de otros. Es una diversión, digamos, casi natural lo veo yo” (E1)

“Había un chico que intentaba meterse conmigo pues yo me metía con él. A mí me decían, no me acuerdo, me decían mono y él estaba gordo, pues yo le decía gordo, entonces, al final es típico de niños ¿no?” (E7)

De nuevo, si bien todas las historias estudiadas recogen situaciones de humillación o acoso en el espacio escolar por parte de compañeros y compañeras, es el alumnado de origen marroquí el que relata haber sufrido con mayor frecuencia e intensidad estas agresiones. Como se viene insistiendo a lo largo del trabajo, la población de origen marroquí, en tanto que es vinculada con el Islam, es percibida como la más alejada y distinta por la sociedad de acogida. Este racismo cultural (Wievorka, 1998) construye un escenario de conflicto, riesgo y amenaza, en el que las diferencias culturales justifican la creación de un *nosotros* (en peligro) y un *ellos* (amenazante). Se propaga la idea de que con la migración musulmana -o que es percibida como tal- la amenaza ya no está en países alejados y exóticos, sino en *nuestras* calles y barrios. Dentro de la escuela, la extensión de este racismo, también llamado simbólico (Kinders y Sears, 1981) o de la diferencia (Taguieff, 1987), se traduce en unas mayores tasas de acoso entre los niños, niñas y jóvenes de origen marroquí.

“Este año no lo he notado, pero el año pasado (2º de Bachillerato) con el problema de París y todo eso, sí lo note muchísimo. Había mucha gente que parece que nos tenía miedo, de hecho, hice una exposición con mi amiga, la que te dije, para los de la clase, contándoles que yo soy musulmana, que el Islam no nos llama a matar a la gente, ni a asesinar, ni nada (ríe). De hecho, Islam es paz. Porque tenía un profesor, no me acuerdo de lo que me dijo el profesor, pero recuerdo que siempre oía detrás un compañero mío que decía ‘ya vienen las yihadistas’” (E2)

En el siguiente fragmento, una de las docentes de secundaria entrevistadas, refleja bien esta construcción de la población de origen marroquí como la gran otredad (“los más distintos”) y sus efectos sobre las relaciones interpersonales que se producen dentro del espacio escolar:

“Por parte de los españoles ha habido un rechazo enorme, sobre todo a los más distintos, a los marroquíes. A los marroquíes y a los gitanos lo tratan fatal. Yo lo que noto es un rechazo de la población en general al marroquí, quiero decir, aquí los han tenido, sobre todos los primeros años sin casa, sin vivienda, sin... y suelen ser el problema” (E1\_1)

Mientras que la escuela y el instituto son recordados por buena parte de los y las jóvenes entrevistadas como ámbitos con fuerte presencia de comportamientos e insultos racistas y con una profunda segmentación étnica de las relaciones entre compañeros y compañeras, la universidad es mayoritariamente percibida como un espacio en el que los vínculos e interacciones se construyen en mayor igualdad y diversidad. Si en la educación primaria y secundaria los comportamientos racistas son fruto de reacciones infantiles, la universidad se presenta como un espacio de mayor madurez.

“Súper a gusto. Yo dije: ‘quiero llegar a un sitio que no me sienta discriminada por como soy ni por nada’ y he llegado a ese punto. Siempre me siento a gusto, siempre bien. En la universidad, sí. Como que ya es un ambiente diferente, ya la gente es más madura y todo eso” (E22)

“No, la verdad es que en la universidad hay gente más madura y más tal y esas tonterías del instituto y tal no se notan mucho” (E18)

Si bien en ninguna de las entrevistas realizadas, ni en los grupos de discusión desarrollados, se han hecho referencias a comportamientos o agresiones racistas o xenófobas por parte de los y las compañeras en la universidad, sí se han recogido varias experiencias de discriminación por el profesorado. Son las jóvenes musulmanas, que usan el velo, como Tadhila y Latifa, las que en mayor medida señalan estos episodios:

“Un profesor de Asignatura se pasó todo el curso mirándome como... se acordaba de mi nombre (...) Pero sí que dejó para el último día...yo me iba, porque me iba de viaje y tenía que ver el examen antes, para saber mi nota antes de irme de viaje, y fui y quedé con él y me dijo mi nota del examen y luego me dijo: ‘y te tengo una pregunta’ y le dije ‘claro, dime’. Me dice: ‘¿por qué os tapáis?’. Y, claro, yo llevaba unas prisas, que tenía un autobús y digo una pregunta tan profunda y en ese tono, la forma en la que me lo dijo... (...) Bueno, no me sorprendió bastante, porque ya soltó varias cosas en clase entre los alumnos, pero sí que me sorprendió que me lo contara de esa manera” (E15)

“Por parte de mis compañeros no, nunca me he sentido distinta, siempre me he sentido igual que ellos, pero quizás el primer año por algunos profesores sí que me sentía un poco rara. Recibí un tratamiento un poco raro, quizás le sorprendió un poco que entrara un extranjero y justo una árabe a la carrera de Biotecnología” (E19)

Las respuestas y el cuestionamiento al uso del velo, en tanto que una de las expresiones más visibles de la *musulmanidad*, refleja, insistimos, cómo en las sociedades occidentales todo aquello que es vinculado con el Islam es percibido como una amenaza a la cultura y a la identidad mayoritaria (Mendoza, 2017). Además, la imagen de la mujer musulmana, que en nuestro contexto de estudio es fundamentalmente la de la mujer marroquí, ha sido construida como un sujeto pasivo, sumiso, sin capacidad para decidir

sobre su propia vida. En el imaginario colectivo, la mujer musulmana esencializa el peligro que la migración ejerce sobre unos valores y normas de convivencia supuestamente compartidos<sup>145</sup>. Su posición en el espacio público se encuentra así en un constante cuestionamiento y atravesado por prejuicios. En la entrevista de Zahra (E13), por ejemplo, la joven relató distintos momentos en los que, dentro y fuera del espacio escolar, ha sido víctima, como mujer musulmana con velo, de situaciones racistas o discriminatorias.

“Una mujer mayor me llamó asesina, por lo que está pasando ahora. Pero era una mujer vieja, pensé, ‘si la contesto...se va a escapar’. Y me dijo ‘vete a tu país, aquí qué haces’. Lo malo es que era una mujer mayor. Si la contesto, o va a llamar a la policía, no sé qué va a hacer. Vale, la dejo en paz. Había otra que me dijo que soy sucia, que no me limpio, que por eso estoy llevando el velo y estoy tapada (...) Me pasó también con otra, me encontré con una que estaba poniendo los carteles, que estaba buscando (compañera de habitación), me dio su número y todo. Una chica la verdad muy maja. Cuando empecé a ver el piso era una habitación compartida. Pero una habitación inmensa. La chica me vio, me habló bien y todo. Y al día siguiente me mandó un mensaje diciendo ‘es que la chica con la que vas a compartir no quiere’. Y yo ‘por qué’ ‘no sé, no quiere’. A mí ya me hizo entender que no quieren por llevar velo o por ser extranjera y tal. Pero eso sí, lo pasé fatal, treinta días (para encontrar piso)” (E13)

El trabajo de campo realizado ha permitido, además, comprobar la frecuencia con la que fuera del espacio escolar los y las jóvenes de origen migrante son objeto de discriminación y racismo. Desde las manifestaciones más sutiles, como recibir un trato paternalista o ser excluidos de determinados grupos, a los insultos y las humillaciones, la participación en el espacio público de los y las jóvenes objeto de estudio se encuentra atravesada por su condición migrante. En los siguientes fragmentos, extraídos de uno de los grupos de discusión realizados, pueden observarse varias muestras de esa hostilidad con la que diariamente conviven e interaccionan los hijos e hijas de familias migrantes en el contexto estudiado.

–P2. Tienden a veces a ser paternalistas, a tenerte pena al principio; entonces piensas ‘que sea ecuatoriana no quiere decir que sea tonta o que me tengan que tener pena’.

–P1. Como soy marroquí me pasa muchísimo que la gente se sorprende de que hablo bien español y me dicen ‘pero cómo hablas tan bien’, o me preguntan ‘¿hace

---

<sup>145</sup> Señala Sayad en un fragmento de *La doble ausencia* que “no se ha hablado nunca tanto en Francia de ‘valores republicanos’ más que para denunciar los comportamientos desviados, respecto a la moral social y política de la sociedad francesa, de los inmigrantes musulmanes, que aparecen como portadores de velo en la escuela, con un estatuto discriminado de la mujer, con un uso político de la religión que se designa con el nombre de integrismo, etc.” (Sayad, 2010: 395)

cuánto que estás aquí?’. No sé por qué asocian la idea de hablar mal a una raza o persona determinada.

(...)

–P11. En el autobús, el único asiento que no se ocupa es el del al lado mío, por eso siempre pongo la mochila, porque nadie se va a sentar...

–P5. Estábamos organizando una carrera solidaria y yo era el encargado de la organización y vinieron algunas personas que querían pasar; entonces yo les dije que tenían que dar la vuelta porque había un permiso para hacer la carrera. Un señor quería pasar, le dije con buena educación ‘lo siento, no puede pasar’ y me respondió ‘puto negro de mierda, vete a tu país’. Y me quedé... No sabía qué decir, solo dije: ‘tienes que viajar, para que sepas lo que se siente’. Y no puede hacer nada más” (G1)

A lo largo de la realización de este estudio se ha podido documentar que estos jóvenes sufren, con preocupante frecuencia y con carácter generalizado, actitudes de desprecio y agresiones racistas en gran parte del espacio público (incluido el ámbito escolar). Sin embargo, a lo largo de los discursos, los y las jóvenes han remarcado el carácter excepcional y aislado de estas situaciones<sup>146</sup> y apenas han establecido vinculación entre las mismas y su rendimiento académico. De este modo, ante un contexto abiertamente hostil, incluso violento, las personas entrevistadas confían en que sus resultados académicos dependerán fundamentalmente de su esfuerzo individual y no de la opresión ejercida por el grupo mayoritario. Bajo nuestro punto de vista, y como defendiera también la tesis doctoral de Blanca Edurne Mendoza (2017)<sup>147</sup>, podemos hablar así de una actitud de resistencia entre los hijos e hijas de la migración, que muestran una gran capacidad para aguantar la injusticia social y la humillación. Esta actitud de resistencia condiciona positivamente el desarrollo de trayectorias educativas de éxito.

## La elección de los estudios

“Pues es que me gusta mucho Medicina, toda la rama de Salud. Y la Selectividad me salió bien, pero no tuve la suerte de quien me corrigió y pues no pude acceder a Medicina, pero ahora que estoy en Enfermería pues estoy muy contenta y doy gracias a Dios” (E4)

---

<sup>146</sup> Así, entre otras cuestiones, se insiste en señalar que estos ataques o humillaciones siempre vienen de quiénes no los conocen; son propios de niños y niñas o de personas que experimentan problemas personales; son infrecuentes, etc.

<sup>147</sup> En su trabajo de tesis doctoral, Blanca Edurne Mendoza (2017) utiliza el concepto de *resiliencia*, tal y como es definido por Bornman y Rachuba (2001), para explicar la respuesta de jóvenes de origen migrante antes situaciones de hostilidad y opresión. Esto es: como “la capacidad de recuperarse en situaciones donde la desigualdad y la discriminación afectan a las trayectorias académicas” (Mendoza, 2017: 35-36).

En el caso de los hijos e hijas de la migración jornalera, las estrategias familiares y las experiencias escolares están presentes -y condicionan- en la elección de los estudios superiores realizada.

Con esto queremos señalar que, más allá de las preferencias personales (*la vocación*), la decisión sobre qué carrera cursar se muestra como el resultado de un proceso de deliberación, más o menos explícito y consciente, en el que, tras considerar cuáles son los recursos familiares disponibles y cuál ha sido la propia experiencia escolar, se valoran los costes y los beneficios de las distintas opciones académicas. La decisión final así tomada responde a un porqué. En términos de Langa y Río (2013), entre los y las jóvenes entrevistadas predominaría, por tanto, el *elector contingente*. Este tipo de estudiante, para el cual acceder a la universidad nunca estuvo *garantizado*, se contrapone con el *elector nato*; es decir, aquel otro estudiante, generalmente de clase media o alta, que siempre consideró la universidad como su destino más probable y que nunca ha requerido justificar, más allá de en base a su deseo personal, sus decisiones académicas.

De nuevo, como ya se ha señalado en el apartado metodológico de este trabajo, somos conscientes de lo que Bourdieu (1997) denominó el riesgo de la “la ilusión biográfica” (la construcción artificial de relatos lineales y ordenados) en el estudio de las trayectorias y biografías humanas a través de los discursos de los sujetos. Sin embargo, insistimos en la relevancia de tratar de entender por qué los individuos construyen los relatos y en qué contextos. De este modo, lo realmente interesante aquí es señalar que estos jóvenes, a diferencia de lo que otros estudios muestran para un alumnado de clases medias o altas, necesitan justificar la elección de sus estudios -y construyen un discurso para ello-, así como advertir en base a que dimensiones lo hacen.

De este modo, los resultados de nuestro trabajo muestran que son tres los factores que en mayor medida condicionan la elección de los estudios a realizar, a saber: (i) la estrategia puesta en marcha por el conjunto de la unidad familiar, generalmente basada en el esfuerzo laboral y en la privación material; (ii) las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo; y (iii) la interiorización durante el paso por el sistema escolar del propio rendimiento educativo (*en qué destaca, qué me puede resultar más complejo...*).

De este modo, a lo largo de las entrevistas realizadas, se ha detectado que la elección de los estudios suele quedar sometida a un análisis (o al menos se construye un discurso sobre éste) en torno a qué estudios pueden ofrecer una pronta incorporación posterior al

mercado laboral, sin comprometer el éxito académico<sup>148</sup>, ni sobrecargar un esfuerzo familiar del que son plenamente conscientes. La realización de estudios universitarios, resultado del esfuerzo colectivo familiar, debe resultar de utilidad para la incorporación a un ámbito laboral más amable y estable que el de sus padres y, por tanto, la elección suele conllevar un proceso de deliberación, en el que es habitual que participen otros miembros de la familia. Los relatos de Antonio (E7) y Haya (E9) muestran bien este proceso de elección racional de la formación.

En el momento de realización de la entrevista, Antonio, que había finalizado su formación en Arquitectura Técnica y se encontraba cursando la adaptación al Grado en Arquitectura, se mostraba medianamente satisfecho con la elección de la carrera realizada. Aunque el derrumbe del sector de la construcción, tras la crisis económica iniciada en 2008, amenazan su incorporación al mercado de trabajo, valora positivamente su etapa universitaria. Preguntado por qué decidió cursar esa carrera, el joven señala que a él le hubiera gustado estudiar Informática. Sin embargo, al comentarlo con sus padres y con su hermano mayor, que ya había cursado esa misma formación, consideran que el hecho de que ambos miembros de la fratría obtengan el mismo título académico supone un riesgo excesivo para la economía familiar. Un profesor de Antonio, conocedor de sus habilidades para el Dibujo Técnico, le recomienda cursar Arquitectura Técnica. El joven, que había descartado cursar estudios que implicaran una alta inversión económica para la familia, se decide así por esta titulación.

“A ver, yo, me gustan y siempre se me ha dado muy bien la informática, de hecho, yo quería ser informático, pero al final, consultándolo con mis padres, mi hermano es informático, mi hermano mayor es informático, entonces pues como que no querían que yo estudiase lo mismo que mi hermano por si pasaba algo e iba mal su profesión que no cayésemos los dos, ese fue el razonamiento que me dieron. Y el dibujo técnico también se me daba bien y, un día, un profesor se acercó a mí y me dijo ‘¿qué quieres hacer con tu vida’ y digo ‘pues, sinceramente, no lo sé, no sé si hacer informática, no sé si hacer ingeniería o algo así’ y me dijo ‘pues hay una carrera que se llama Arquitectura Técnica que está muy bien’ y era pleno boom, claro. Tampoco en esos tiempos pensaba yo en irme muy lejos, Tipo Valencia para hacer la superior (Arquitectura), porque quizás era un gasto muy gordo para mis padres o para mi familia y tampoco quería yo, personalmente

---

<sup>148</sup> Es decir, sin que implique un esfuerzo de tal magnitud que pueda implicar el fracaso o el abandono de la formación iniciada y, por tanto, la pérdida de los recursos invertidos. Así, por ejemplo, Tadila (E15) señala que, cuando decidió iniciar sus estudios de Medicina, su padre le aconsejó que eligiera otra carrera más sencilla, quizás Enfermería, para evitar *metas que no se puedan alcanzar* (“Me decía a lo mejor: ‘tampoco te pongas metas muy...que te cueste mucho llegar a esas metas y que al final lo pases tu mal por no alcanzarlas’ -E15-)

cargar a mis padres con eso, o sea, que tampoco sabes nunca que puede pasar en la vida y quizás una carrera de 5 años es mucho más extensa que una de 3” (E7)

Por su parte, Haya (E9), que ha cursado el Grado en Relaciones Laborales, es tajante cuando afirma “yo no quería esta carrera, no voy a mentir”. La joven, que habla varios idiomas, había valorado que éstos podían serle de utilidad si cursaba estudios de Turismo. Sin embargo, cuando descubre que en la Región de Murcia esa formación no se puede realizar en una institución pública y, por tanto, cursarla le conllevaría a su familia un gasto económico superior, decide cambiar de opción y buscar otra formación.

“Digo, ‘pues voy a echar Turismo’, como tengo idiomas, tengo el español, el árabe, inglés y francés di 7 años; digo, pues me saco algo de francés, me saco el inglés, que estaba un poco como... y ya tengo varios idiomas, pero como vi que era de paga y somos dos, éramos dos las que íbamos a pasar a la universidad y me costaba casi 2.500€ la matrícula, 2.000 y algo, y entonces, yo dije ‘no puedo’. Entonces ya... hasta que me llamaron de ésta. Esta carrera pegaba un poco más con mi carácter, ¿no?, también depende de la personalidad. En tu caso, puedes hacer esto o esto. Entonces, pues me la elegí” (E9)

Aunque la gran parte de las personas entrevistadas para este trabajo realizaron las elecciones de sus estudios a partir de un proceso analítico en la línea de los expuestos, se ha considerado oportuno incorporar en este apartado las reflexiones de dos de los jóvenes entrevistados (E6 y E8) que, si bien se alejan del modelo mayoritario, introducen elementos de interés en el análisis a la hora de entender cómo se han configurado -qué factores las han condicionado- las trayectorias de éxito estudiadas y qué actores han participado en ellas.

Con Georgi (E6), que se sirve de la leyenda del Rey Arturo para contar porqué decidió cursar Historia, se puede observar la influencia que el profesorado ejerce, ya sea positiva o negativamente, en la elección de la carrera a estudiar:

“Yo de la historia de Arturo, del Rey Arturo, siempre he sido muy fan, desde pequeño, y me la sabía bien. Luego hay cada versión... pero no me meto ahí. Claro, establecí paralelismos un poco entre ese mundo de fantasía con lo que pasaba en clase realmente. Que era desigual. Era la profesora, ella sería la reina y no nos trataba como iguales. Y, claro, la leyenda del Rey Arturo básicamente dice que quiere llegar a ser rey porque va a ser bueno y justo para todos. Así que, básicamente, tenía ya esa idea un poco metida y desde allí quería ser ya profesor, para ser lo contrario de lo que ha sido esa profesora. Ahí empezó un poco todo. Luego en 2º de Bachiller conocí a una de las mejores personas, sino la mejor que he podido conocer, que da Historia y ya me decidí” (E6)

En el caso de Hansa<sup>149</sup> (E8), hija de familia marroquí y musulmana con velo, la imagen negativa que con frecuencia ofrecen los medios de comunicación de la población migrante que reside en España, y de manera muy significativa de la comunidad musulmana, anima a la joven a cursar la carrera de periodismo.

“Pero surgió en el último momento. Me gusta mucho escribir, me gusta mucho dar guerra, meterme en problemas (ríe) y también me metí con un anhelo muy optimista de cambiar algo. Porque me pongo a leer las noticias y son muchas veces..., o lo que comenta la gente en esas noticias... es deprimente lo que la gente piensa de nosotros y como muchas veces nos pintan en los medios de comunicación. Y si yo contribuyo, por una parte, aunque muy mínima, por muy pequeña que sea a que eso cambie, que no todos los marroquíes somos unos ladrones, no todos los marroquíes venimos a tocarnos la barriga, que no hacemos nada, que los hay, claro que los hay, pero la mayoría no somos así; ni todos los musulmanes son terroristas. Si una persona...hago algo y esa persona me cree, habré hecho algo. Sí, fue un poco muy optimista el por qué me metí a esta carrera” (E8)

Como se señalaba en el epígrafe anterior, en relación con la actitud de los y las jóvenes entrevistadas ante el desprecio y el racismo, el modo en que Hansa plantea la elección de la formación a realizar refleja también una posición de resistencia ante el estigma impuesto por el grupo mayoritario.

---

<sup>149</sup> En el conjunto de trabajo de campo realizado, Hansa es la única que reconoce que, aunque siempre la han apoyado, sus padres no comparten la elección de estudios que hizo.

## 7. LA SOCIABILIDAD JUVENIL COMO CAPITAL SOCIAL

“Cuando yo entré al Instituto, ya que todos hemos pasado por eso, tú salías al patio y tú en clase estabas muy bien con toda la gente, pero tú ibas al patio y estabas con la gente latina, con la gente marroquí” (P1\_G2)

En la sociabilidad informal de los y las jóvenes, el grupo de iguales, en tanto que agente de socialización privilegiado, ocupa un lugar destacado. Con el grupo de amigos se comparten gustos, momentos y modos de pensar (ideología) y se desarrollan sentimientos de pertenencia que resultan esenciales en la construcción de nuestra identidad social. Además, las relaciones de amistad adquieren una particular relevancia durante la infancia, adolescencia y juventud, es decir, las épocas vitales en las que las trayectorias académicas y laborales son configuradas. Por tanto, estudiar los factores que han condicionado las trayectorias educativas de éxito de los hijos e hijas de familias migrantes implica abordar también cómo construyen, participan y justifican las relaciones con sus iguales. De este modo, durante las entrevistas se trató de indagar en las relaciones de amistad de los y las jóvenes objeto de estudio, así como en los espacios y vínculos compartidos con éstas.

Del trabajo de campo realizado se concluye que entre los y las jóvenes entrevistadas predomina una *sociabilidad juvenil segmentada* (Pedreño, 2013: 191); es decir, aquella en la que los miembros del grupo comparten el origen étnico o el país de procedencia. Estos resultados coinciden con los obtenidos en la investigación realizada por Andrés Pedreño y su equipo, en el año 2013<sup>150</sup>, para un contexto de estudio similar (zonas agrícolas de la Región de Murcia). Como ya señalaba aquel trabajo, en un contexto social fuertemente segmentado por razones de origen (mercado de trabajo y riqueza, inserción residencial, rendimiento educativo...), tiene sentido que los patrones de sociabilidad de las generaciones más jóvenes también lo estén. Es decir, a nadie debiera sorprender que jóvenes que no viven en los mismos barrios o pedanías; que no disponen de los mismos recursos que destinar a las actividades de ocio; para los que la educación superior tiene una incidencia muy desigual en su entorno; y sobre los que se depositan aspiraciones, expectativas y oportunidades muy distintas no compartan espacios de amistad y relaciones íntimas.

---

<sup>150</sup> A pesar de que ha transcurrido casi una década entre ambas aportaciones y a que en dicho trabajo se abordaba específicamente a población adolescente

Sobre cuáles son las causas que explican la construcción de grupos de pares homogéneos respecto al país de origen, una parte significativa de los y las jóvenes entrevistados han incidido en las diferencias que perciben entre ellos y sus coetáneos de origen español, en asuntos como el tipo de ocio buscado o el tiempo que unos y otros dedican al grupo de amigos, para explicar por qué prefieren construir relaciones de amistad con pares de su mismo país de origen. La valoración que realiza Ariadna (E14) de la composición de su grupo de amigos resulta especialmente ilustrativa de este tipo de sociabilidad.

“Más ecuatorianos. Todos mis amigos, excepto una chica, son ecuatorianos. Españoles, muy pocos, la verdad. Mis amigos del colegio son los únicos amigos españoles que tengo, con los que mantengo el contacto. (...) Creo que es porque me siento cómoda, no me cuesta, o sea, con ellos puedo hablar de lo que sea, nos reímos, nos vamos a bailar (...) En cambio, he probado a salir con gente de mi clase, pero es como que no me va su rollo ese de... no sé, me aburro con ellos. (...) Creo que es por los gustos, porque nosotros, los latinos, pues somos más de ir a bailar, a las discotecas, y a bailar, y en cambio, los chicos de mi clase, cuando he salido con ellos son más de ir a beber y a hablar y eso a mí, a veces, no me gusta, es como que me aburre, yo quiero bailar, creo que sí, creo que es eso” (E14)

Desde hace unos años, Ariadna participa, además, en una asociación juvenil de carácter político que tiene por objetivo incidir en el futuro social y político de Ecuador, su país de origen. Tras compaginar su labor en esta asociación con la desarrollada en otros espacios juveniles no segmentados por razón de origen, la joven decide centrar su participación en la primera de ellas, en la que señala sentirse más “cómoda”. Ariadna, que se incorpora con 4 años a la sociedad de la Región de Murcia, admite que no tenía ningún conocimiento o interés acerca de la política ecuatoriana hasta su inclusión en este colectivo. Es decir, en el caso de Ariadna, la construcción segmentada de su red de amistades queda asociada a la vinculación con el país de origen, pese a que no ha regresado a éste en ninguna ocasión, y con la construcción de una identidad social (*nosotros los latinos*).

“Y ahora mismo estoy en una organización que se llama (Nombre) que es de jóvenes ecuatorianos, que es más o menos de política. Antes estaba en más, estaba en lo del sindicato de estudiantes, en la comisión feminista, en las juventudes éstas de (partido político), pero... no me... creo que todavía no estoy como para estar concentrada en eso. Como la universidad no la termino de pillar a ratos, por lo de los trabajos y todo eso, pues dije... Me salí de todo y solo me dediqué a una, que fue (Nombre Organización), y creo que también es porque me siento muy cómoda con ellos. O sea es gente... pues que nos reunimos, hacemos nuestras comidas, luego vamos a bailar, hablamos, tratamos temas de Ecuador, es cómodo. En cambio, a veces, en las organizaciones éstas es como que me sentía fuera de lugar. (...) La empecé a seguir (la situación política y social de Ecuador) cuando entré

en (Nombre Organización). No tenía ni idea, o sea, yo de Ecuador no sabía nada, nada, nunca he regresado y estaba aquí y tampoco de la política de España” (E14)

Entre aquellos y aquellas -mayoritarios- que disponen de un grupo de pares conformado por otros jóvenes del mismo país de origen, se han advertido varios relatos en los que, si bien sus protagonistas defienden el carácter plural de sus relaciones sociales, un análisis de sus discursos revela que la vinculación con sus iguales de origen español es muy limitada y queda fundamentalmente circunscrita al ámbito académico, siendo compartidos los momentos de ocio de manera casi exclusiva con jóvenes del mismo origen étnico.

“Pues yo tengo muchos amigos, tanto españoles como marroquí, como rumanos, como ecuatorianos, de todas las nacionalidades (ríe) y en general bastante bien. Aquí, en la universidad, mis amigas son mayoría...son españolas y son muy buenas.

–¿Y en el fin de semana, por ejemplo, con quién sales a dar un paseo?

–Los fines de semana pues con mis amigas las marroquí (ríe), aquí somos pues más de estudio, más compañeras de clase” (E17)

Es decir, aunque en los espacios públicos, como el aula<sup>151</sup> o el trabajo, en los que las relaciones interétnicas se plantean como obligatorias, estas interacciones se producen desde la cordialidad y la ausencia de conflicto; el espacio privado, en la medida en que compartirlo implica una voluntad por hacerlo, se encuentra fuertemente segmentado por razones de origen. Que las relaciones multiculturales o multinacionales queden con frecuencia limitadas al compañerismo pone de manifiesto que los y las jóvenes de origen migrante encuentran con frecuencia barreras o, directamente, un rechazo abierto entre sus pares de origen nativo. Así lo señalaba una de las participantes de uno de los grupos de discusión:

“Yo pienso que los españoles son personas muy cerradas en su entorno de amigos y es difícil acceder a esos grupos. Yo no digo racismo, sino que a la hora de integrarse pues sí que muchas veces...Hay personas que te ven el primer día y te saludan, pero hay otras que como que pasan de ti, aunque lo intentes” (P4\_G1)

Aunque la sociabilidad segmentada se imponga entre el colectivo objeto de estudio, encontramos jóvenes que muestran unas relaciones sociales basadas en la *diferenciación respecto al origen*. En estos casos, la construcción del grupo de pares se realiza desmarcándose del colectivo inmigrante, en el cual señalan no encontrar vínculos, ni

---

<sup>151</sup> “No es que se lleven mal unos con otros, pero acaban agrupados por nacionalidad” (E1\_1, profesora de secundaria)

nexos de unión. En sus discursos, estos jóvenes subrayan no cumplir con los “*rasgos*” que caracterizarían a aquéllos con los que se comparte país de origen. Entre estas particularidades que serían propias de los hijos e hijas de familias migrantes, se señala fundamentalmente el *ser malos estudiantes*. Es decir, estos jóvenes entienden que, en la medida en que ellos han desarrollado trayectorias educativas exitosas, las posibilidades de entablar relaciones de amistad con jóvenes de origen migrante se han visto reducidas, dada la escasa presencia de este colectivo en los niveles más altos del ámbito escolar. De este modo, para una parte de los entrevistados, el éxito académico implicaría también alejarse de lo que caracteriza *el ser y el relacionarse como inmigrante*.

“Yo, a ver, no te voy a mentir, la relación con las marroquíes poca, muy poca, poca porque no las encuentras... no hay en mi zona, de mi edad o... porque yo cuando estudié de mi edad había una, que estaba en mi curso, que era mi amiga, que se casó, no estudió, por la razón de que ella vino mayor, vino no sé si a los 16 años...estudió tercero y cuarto, ya no más, que no estudió, venía la pobre para aprender un poco el idioma y luego me dijo ‘no, no puedo seguir más’ y se fue” (E9)

“Pienso yo que no te relaciones con alguien por nacionalidad, o por raza o por nada, sino por tus afinidades (...) Me relaciono mucho más con gente española, que con extranjeros. Prácticamente no me relaciono con nadie extranjero, porque cuando pasé... porque, ya te digo, en mi clase estábamos (nombre) y yo. Pasamos al Instituto y como mucho... y no había nadie en mi clase extranjero en tercero, en cuarto tampoco y ya en primero de bachiller y segundo de bachiller, nada. Creo que estábamos yo y quizás otra persona que no recuerdo” (E7)

En lo que a la composición de los grupos de pares se refiere, señalar en último lugar que, aunque muy reducidos en número, algunos de los entrevistados presentan un grupo de amigos conformado por personas con diferentes orígenes nacionales y a los que les une una relación de amistad intensa e íntima. Durante su entrevista Farest (E7) cuenta que su red de amigos más próximos está compuesta, tanto por antiguos compañeros de instituto, fundamentalmente de origen marroquí, como por un grupo de jóvenes, de origen español, al que quedó muy unido durante su paso por la universidad. Con ambos grupos, Farest realiza actividades propias de la sociabilidad juvenil como compartir viajes o los eventos importantes (se señalan explícitamente las graduaciones escolares). Además, Farest, que mantiene una relación estable de pareja con una chica de origen español, ha incorporado a los amigos y amigas de ésta a su ámbito social.

También Soufian (E12) presenta unas redes de amistad formadas por personas con distintos orígenes nacionales. El joven, con un papel destacado en una asociación de estudiantes musulmanes, a partir de la cual ha establecido un vínculo intenso con otros

hijos e hijas de familias marroquíes, mantiene un contacto semanal con las amistades que conformó durante la secundaria, entre las que predominan las personas de origen español (“quedamos los viernes o los sábados para tomar algo en *Nombre del pueblo*”).

El hecho de que este tipo de sociabilidad juvenil, que podríamos denominar *mixta*, haya sido identificada, aunque de manera muy excepcional, sólo en varones, no responde, a nuestro parecer, a la casualidad, sino que se encuentra muy vinculado con las diferencias que se aprecian en la conformación e intensidad de los grupos de iguales en función del sexo y del origen nacional. Tales diferencias resultan especialmente significativas en el caso de las jóvenes de origen marroquí, entre las que encontramos unas redes de amistad más reducidas, en ocasiones restringidas al ambiente familiar, y una menor participación en los espacios de ocio (restaurantes, discotecas, pistas deportivas...). De este modo, preguntadas por lo que suelen hacer durante los fines de semana o los periodos vacacionales, una buena parte de las mujeres de origen marroquí destacó el pasar tiempo con la familia como una de sus principales actividades de ocio.

“Y los fines de semana acompaño a mi madre, voy de comida con algunas amigas que están ahí en el barrio, voy a su casa a comer; o voy con mi madre al centro comercial, la llevo también que salga. Yo con mi madre y mis hermanos vamos a los centros comerciales. Vamos a tiendas y luego ya... Sobre todo, los sábados son míos. Los sábados por la mañana son míos, por la tarde son de mi madre. Y los domingos ya, como está mi padre, es algo más familiar más... ¿sabes? Porque mi padre no trabaja solamente los domingos” (E9)

“Pues un fin de semana estoy en mi casa, hay veces que duermo en alguna amiga y a veces sí salgo con mis padres, y eso, vamos de compras y ya está. Si me preguntas si salgo de fiesta y eso, no. No, en verdad no” (E23)

“Por ejemplo, los fines de semana es que no suelo salir, como voy a casa de mis padres, pues paso allí el tiempo con mis padres y mis hermanos y por las tardes, por ejemplo, si tengo alguna tarde libre quedamos con mis amigas y vamos pues de compras o vamos a alguna cafetería y paseamos por allí y ya” (E3)

Además de otros factores, que afectan a la sociabilidad juvenil del conjunto de los hijos e hijas de familias migrantes, como los recursos económicos disponibles para destinar al ocio o las barreras establecidas por la población nativa, la conformación de grupos de iguales de las chicas de origen marroquí se encuentra condicionada por un constante proceso de negociación familiar entre las jóvenes y sus familias, como ya mostraban, entre otros, los trabajos de Bertrán, Ponferrada y Pàmies (2016). Inmersas en un proceso de cambio de roles de género familiares, y con unas aspiraciones y oportunidades

educativas muy distintas a las de otras mujeres de su entorno más próximo -incluso entre otras chicas de su edad-, las jóvenes entrevistadas utilizan algunas estrategias, como renunciar o retrasar algunas fases o actividades propias de la sociabilidad juvenil, a cambio de mitigar o eliminar el control que sus familias y entorno ejercen sobre otras dimensiones de sus vidas, como la de la formación académica. Un control que, desde luego, es muy superior al que reciben sus coetáneos varones.

Esta negociación constante puede observarse en la siguiente parte de la entrevista realizada a Zahra (E13). La familia de la joven vive en un pequeño pueblo de la Comarca del Campo de Cartagena, situado a unos 50 kilómetros del centro de la ciudad de Murcia, donde se encuentra la Facultad en la que ella estudia. Durante los dos primeros cursos, la joven reside en un piso muy próximo a la universidad, el cual comparte con otras estudiantes con las que señala haber establecido una profunda amistad. En su tercer año, Zahra decide regresar a la casa familiar y desplazarse cada día en autobús hasta la Facultad. Las dificultades para alcanzar un equilibrio satisfactorio entre la obligación de visitar a sus padres semanalmente y las exigencias académicas de la carrera fueron las principales razones que motivaron su retorno a casa.

“Y ahora vienes todos los días a clase en autobús.

–Sí. La verdad es que es más tranquilo y mejor. Aunque el tiempo se reduce, pero estoy muy tranquila. Porque además mi padre y mi madre me quieren ver cada fin de semana y yo decía que no. Porque tenía las prácticas los lunes, tenía que hacer los trabajos el fin de semana y tenía que llevar los libros, y traerlos, y yo dije que no. Mi padre se cabreaba cuando no me veía el fin de semana, porque soy la única hija de los chicos, y decidí volver. Pero la verdad es que muy tranquila, no sé” (E13)

De este modo, aunque el retorno al hogar familiar tiene un efecto claramente negativo en la sociabilidad de la joven, reduciendo el tiempo compartido con sus amistades, es percibido por Zahra como una buena decisión, en la medida en que evita una situación de conflicto con su padre y le permite continuar con el objetivo de finalizar la carrera y matricularse en un máster.

En el trabajo de campo desarrollado se han identificado, por tanto, tres grandes formas de configurar el grupo de pares entre los hijos e hijas de familias migrantes, a las que hemos denominado: sociabilidad juvenil segmentada, de diferenciación respecto al origen y mixta. Entre ellas, como se ha señalado, la sociabilidad juvenil segmentada (compartir país de origen con el grupo) se muestra como mayoritaria. Sin embargo, la información

recogida no permite establecer una relación de causalidad o condicionalidad directa entre un modo específico de conformar el grupo de amigos y el desarrollo de trayectorias educativas de éxito. El protagonismo que los y las jóvenes han otorgado en sus discursos y reflexiones a otros agentes de socialización, fundamentalmente la familia y la escuela, en la reconstrucción de sus trayectorias educativas, explica que la vinculación entre el grupo de amigos y el rendimiento académico no haya sido abordada con la suficiente profundidad como para establecer relaciones de condicionalidad.

Ahora bien, el hecho de que la sociabilidad juvenil de los hijos e hijas de la migración esté ampliamente atravesada por la segmentación étnica sí muestra la débil posición en la que se está produciendo la incorporación de estos niños, niñas y jóvenes al espacio público de la sociedad de acogida. Las relaciones interétnicas se producen en el ámbito escolar (el espacio del trabajo) y se evitan en el ámbito privado (el de los afectos y las lealtades).

La construcción de grupos de amigos con un mismo origen étnico no es planteada por los y las jóvenes de origen migrante en términos de conflicto o enfrentamiento, sin embargo, es evidente que tiene un impacto directo en la conformación de sus redes sociales (capital social) y en la capacidad de movilizar recursos asociadas a las mismas. Es decir, la sociabilidad juvenil segmentada condiciona los espacios del ámbito público en el que participan estos jóvenes y las redes de las que disponen. Si la configuración de los grupos de pares en base al origen étnico o nacional no parece estar lastrando (incluso puede que lo que esté potenciando<sup>152</sup>) el éxito académico, sí condiciona sustancialmente el capital social al que los hijos e hijas de familias migrantes pueden recurrir en su acceso a otros espacios o procesos sociales como, por ejemplo, la incorporación al mercado de trabajo.

Aunque la mayor parte de los y las jóvenes entrevistadas no han realizado por el momento la transición desde el espacio escolar al laboral<sup>153</sup>, nuestro trabajo apunta a que este proceso se puede ver obstaculizado por unas relaciones sociales étnicamente segmentadas, en la medida en que las mismas se producen en una sociedad en la que la

---

<sup>152</sup> Como ya se ha apuntado en este trabajo, en su *modelo de asimilación segmentada*, Portes y Rumbaut (2010), defendían que, siempre que se logre evitar la “subcultura del gueto”, los jóvenes que mantienen lazos fuertes con su comunidad nacional (como ocurriría con los grupos de pares étnicos), al tiempo que realizan un proceso de aculturación a la sociedad de acogida, tendrían una mayor probabilidad de desarrollar trayectorias educativas de éxito.

<sup>153</sup> Tan solo Elisabeth (E5), Antonio (E7) y Farest (E11) se encuentran trabajando o buscando activamente empleo.

población migrante ocupa una posición concreta -con escasa movilidad social ascendente- y vulnerable.

En este sentido, Ariadna (E14), por ejemplo, prevé que encontrará dificultades en su incorporación al ámbito laboral en la medida en que, para ella, el capital social (tener amigos) juega un papel destacado en esta tarea. De acuerdo con la joven, para la población migrante, escapar de algunos sectores laborales, como la agroindustria o la hostelería, sólo es posible a través del desarrollo de redes con población autóctona (tener contactos). Es decir, para Ariadna, quién se relaciona como un inmigrante, trabaja como un inmigrante.

“Será más difícil, porque todo funciona por enchufe para encontrar trabajo. Y no es lo mismo pues que tu padre sea primo, amigo, vecino de casi todo el pueblo que tu madre ¿a quién conoce? Mi madre como mucho trabaja en el campo y trabaja en un bar y yo encuentro trabajo en ese bar porque la conoce, pero ya está. En mi pueblo es que los que tienen amigos españoles son los que trabajan en bares, en tiendas, pero de ahí no, todos están el campo, todos. Ahí trabajar en algo que no sea el campo es muy raro, sino conoces a alguien, un español, por así decirlo” (E14)

De hecho, el objetivo de Ariadna en su paso al ámbito del trabajo no es tanto evitar el campo o los almacenes, lo cual entiende como improbable, sino permanecer en estos el menor tiempo posible. Para la joven su origen ecuatoriano la vincula inexorablemente con el trabajo agrícola.

“En algún momento pisas el campo, aunque hayas terminado, aunque hayas terminado la carrera, igualmente acabas en el campo, porque es que, si quieres trabajo, es lo que hay” (E14)

En el año 2014, Aparicio y Portes afirmaban que “claramente, los hijos de inmigrantes y los de nativos participan en el mismo mundo social” (Aparicio y Portes, 2014: 111). Los resultados de nuestro trabajo son, sin embargo, menos optimistas. La segmentación étnica presente en todas las esferas de la sociedad murciana está marcando también el modo en el que los y las jóvenes de origen migrante construyen sus redes de amistad y participan del ámbito público. Grupos de amigos homogéneos en términos étnicos, con los que se comparten patrones de ocio distintos a los que son propios de los jóvenes de origen nativo, caracterizan la sociabilidad juvenil de los hijos e hijas de la migración. En definitiva, no se participa del mismo mundo social, a lo sumo, se comparte el espacio en el que éste se desarrolla (como ocurre en los ámbitos escolares).

## 8. IDENTIDAD SOCIAL Y LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO:

### *SER HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES*

“No es la ingenua pregunta ‘¿Por qué no han producido nada los sociólogos?’ lo que tenemos que preguntar. Porque a una pregunta ingenua, una respuesta ingenua, es decir, una respuesta técnica: ‘En la universidad sólo hay unos pocos de estos estudiantes con antecedentes de inmigración. Por lo tanto, no aparecen o apenas aparecen en las estadísticas, por lo que no cuentan’. Además, no pueden existir masivamente, ni social ni legalmente. Porque, aunque las condiciones sociales les permitieran llegar masivamente a la universidad, la institución diría: ‘No, desaparecen como inmigrantes, son franceses.’ Por lo tanto, no aparecerán en las estadísticas. Entonces, a una pregunta ingenua, es necesario producir una respuesta instrumental que sea del orden de una observación, o es necesario preguntarse de otra manera, y poner la pregunta en su contexto, para poder afirmar las condiciones sociales que hacen imposible hablar de ello, o que un día nos llevarán a hablar de ello” (Abdelmalek Sayad, 2014: 183)<sup>154</sup>

En la construcción de la identidad social de todo sujeto el papel desarrollado por *el otro* resulta siempre fundamental. Como señala Antonia Olmos (2017), a partir de los trabajos de Stuart Hall, la conformación de nuestra identidad se produce (y reconstruye) dentro de la representación que los demás hacen de nosotros<sup>155</sup>. En el caso de los hijos e hijas de las familias migrantes, dicha representación se encuentra marcada por los estigmas, prejuicios y valoraciones negativas desde las que el grupo dominante construye a la población inmigrante. Desde este punto de partida, en este epígrafe se tratará de mostrar que la ausencia de reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas de hecho (aunque lo sean de derecho -incluso entre aquellos que disponen de la nacionalidad española-) a la que estos jóvenes son sometidos por la sociedad de acogida, influye en la construcción de su identidad social y condiciona sus trayectorias educativas. Para ello, se analizan los discursos recogidos en torno al país de origen familiar, al acceso a la nacionalidad, a la identidad auto-reconocida y a las aspiraciones y expectativas. Nuestro trabajo apunta a que ante un contexto hostil en el que la legitimidad de su presencia se encuentra siempre cuestionada, los y las jóvenes de origen migrante confían en la institución escolar como el único camino que puede permitirles escapar – como una estrategia de reconocimiento- de la condición inmigrante.

---

<sup>154</sup> Traducción propia.

<sup>155</sup> Como también apunta Antonia Olmos en ese mismo trabajo (2017), reconocer la importancia del otro en los procesos de construcción de la identidad social no conlleva negar la capacidad que tiene el sujeto para resistirse a las definiciones que sobre él se imponen y, por tanto, desarrollar su propia agencia en los procesos de definición identitarios.

## La relación con el país de origen familiar: apegos y contradicciones

“No lo sé. No sé si me veo aquí, no sé si me veo en Francia, no sé si me veo en Alemania o en Marruecos; pero depende todo de si encuentro un trabajo, de si ese trabajo me conviene o no” (E17)

El conocimiento y el vínculo de los y las jóvenes entrevistadas con el país de origen familiar es muy diverso en lo que a su intensidad e interés se refiere. Del trabajo de campo realizado se desprende que dos son las principales variables que explican las diferencias encontradas: por un lado, la distancia geográfica entre España y el país de origen, en la medida en que ha permitido un mayor o menor número de visitas y estancias tras la partida; y, por otro, la edad a la que se produjo el proceso migratorio, ya que condiciona el número de experiencias, recuerdos y redes de amistad desarrolladas en el país de origen. De este modo, y sin obviar que se producen excepciones, son los y las jóvenes de origen marroquí que se incorporaron a la sociedad de acogida a una edad más tardía quienes muestran un mayor apego al país de partida.

En el caso de los jóvenes de origen marroquí, las visitas al país africano se han producido con gran asiduidad. De hecho, solo Zahra (E13) y Farest (E11) señalan llevar años sin viajar a Marruecos. El resto lo hace todos o casi todos los veranos. Estas visitas, que suelen durar varias semanas, son valoradas de manera muy positiva por sus protagonistas<sup>156</sup>. Volver a encontrarse con la familia y con las amistades, así como disponer de tiempo para el descanso, constituyen los aspectos más destacados de estos periodos vacacionales.

“Me gusta, me encanta, pero porque solemos salir más, estamos más tiempo con mis abuelos que los veo de año en año” (E3)

“Es un entorno más familiar, más...es más familiar y que gusta, porque se junta toda la familia, todos los primos, todas las primas. Recuerdos de la infancia, vamos, eso es bonito” (E18)

Entre los discursos recogidos, y a pesar de su excepcionalidad, resulta de interés detenernos en la vinculación de Fátima (E4) con su país de origen. Al ser preguntada por

---

<sup>156</sup> Entre los 15 entrevistados de origen marroquí únicamente Zahra indica no disfrutar de sus viajes al país de origen: “Llevo aquí quince años y he ido cuatro veces. Tampoco me gusta. Voy, me quedo una semana y le digo a mi padre que quiero volver”. Al preguntarle el por qué, la joven señala que en Marruecos dispone de menos libertad y autonomía. “Porque la mentalidad es un poco cerrada. Hay que cosas que para mí es lógico, normal, pero para ellos es un disparate. Aquí por lo menos encuentro la libertad de salir, de entrar. Bueno, mi padre no sabe a dónde voy. Aquí no te preguntan a dónde vas, te dicen vuelve temprano, tal. Pero es que en Marruecos tengo a mis tíos que, cuando nada más quiero salir, ‘por qué te has puesto ese vestido, es muy corto, ponte el largo; por qué te has puesto maquillaje, quítatelo, a dónde vas, de dónde vienes’. A veces me dan ganas de decirle: ¿a ti que te importa?” (E13)

sus vistas a Marruecos -siguiendo el guion de la entrevista-, Fátima insistió, en línea con lo señalado anteriormente, en la oportunidad que estos viajes le ofrecían de compartir tiempo con su familia y amistades. Sin embargo, en un momento posterior de nuestra conversación, la joven retomó las reflexiones en torno a sus visitas al país de origen familiar y señaló que en ellas encuentra más *tranquilidad*. Fátima, que reside en la Región de Murcia desde los 6 meses de edad, concluía que en Marruecos nadie le decía “vete a tu país”. Para la joven, musulmana que usa velo, el país de origen es, además de ese lugar de encuentro y ocio, un espacio en el que su propia identidad no resulta cuestionada públicamente.

“-Si me gusta, a mí me gusta mucho... no sé, es que es otro ambiente, es más tranquilo, no sé, te sientes... es un cambio y allí es que te sientes más tranquilo, porque no tienes los ojos detrás, estás más tranquilo, ahí no te pueden decir ‘vete a tu país’.

-¿Te lo han dicho aquí?

-Sí, muchas veces, o sea, pero te lo dice gente que no te conoce, la que te conoce no te dice eso, es gente que está, no sé, que ha tenido un mal día o...yo pienso eso, que tienen un mal día y te ha tocado a ti tragarte lo suyo, pero... (...) Pero, por ejemplo, cuando voy allí (Marruecos), es escuchar el Adán, la llamada del rezo... es que a mí me gusta mucho. Es como si estuviera más a gusto, pero no, yo aquí también estoy muy a gusto, yo no quiero ir a vivir a Marruecos, es que yo siempre he vivido aquí, es que no puedo ir a vivir ahí, porque yo ahí no he vivido nunca, yo he ido como una veraneante, pero ya está” (E4)

Por su parte, aquellos que migraron desde algún lugar de América Latina han tenido la oportunidad de viajar al país de origen a lo sumo en un par de ocasiones. También Georgi (E6) ha regresado a Bulgaria tan solo dos veces. Es más, Antonio (E7), Ariadna (E14) y Miguel (E20) no lo han hecho nunca. El alto coste económico del viaje ha sido el principal factor que ha impedido a estos jóvenes y a sus familias visitar con más frecuencia el país de origen.

De nuevo, de los discursos se extrae una caracterización del país de origen como lugar de vacaciones y reencuentros (“me gusta por lo que veo a mis hermanos, a mi familia, hace tiempo que no los veo, pues entonces me gusta estar con ellos” -E10-).

De este modo, el país de origen constituye para las personas entrevistadas un lugar para el ocio y la familia. El territorio desde el que sus padres emigraron es un espacio asociado a los afectos y al descanso, no al desarrollo de los proyectos vitales y profesionales individuales. Así, durante las entrevistas, con independencia del lugar de origen o del

tiempo transcurrido desde la migración, la mayor parte de los y las jóvenes señalaron no tener la voluntad o el deseo de regresar y residir de manera estable en el país de partida. De hecho, entre aquellos y aquellas que dejaron abierta la posibilidad de retornar, ésta queda siempre vinculada a una oportunidad laboral relacionada con la formación académica realizada. Es decir, la puesta en marcha de un proyecto migratorio en el país de origen no estaría vinculada con el apego o la nostalgia, sino con la búsqueda de un desarrollo profesional. En definitiva, estos jóvenes no se plantean *regresar*, sino *emigrar* en busca de oportunidades laborales y ascenso social, tal y como lo hicieran sus padres y madres décadas atrás.

“¿Volvería a Ecuador? Pues mira, últimamente me lo estoy planteando mucho...bueno, ahora un poco menos, porque ha explotado ya esto del petróleo. Ecuador estuvo muy bien con esto del petróleo, y la ciudad donde yo vivía estaba creciendo un montón y veía...yo de vez en cuando me metía a ver los proyectos que se estaban haciendo allí y lo que se estaba construyendo (...) pues sí que me lo planteo mucho, el momento de decir, pues...me voy allí, allí tengo mi familia, pues coger un bajo de mi abuelo e intentar empezar por ahí” (E7)

Para el resto de los y las jóvenes entrevistadas el regreso al país de origen de manera permanente, más allá de periodos vacacionales, no constituye ni tan siquiera una opción. En estos casos, y en función del motivo principal por el que se rechaza el retorno, las personas entrevistadas pueden agruparse en tres tipos: por un lado, aquellas que no dominan el idioma oficial del país de origen y, en consecuencia, entienden que no podrían acceder a un puesto de trabajo acorde a su nivel académico<sup>157</sup>; por otro, las que han cursado algún tipo de formación (como Derecho o Historia) cuyos contenidos propios varían notablemente de un Estado a otro, de modo que la incorporación al ámbito laboral resultaría muy compleja<sup>158</sup>; y, en último lugar, aquellas que consideran que tendrían dificultades para adaptarse a un contexto social y cultural que perciben como extraño y distinto.

“Hace unos años, hace cuatro años dije: ‘uff, ya no podría ser capaz’. Porque es muy diferente, son culturas muy diferentes, además, la cultura marroquí me tcharía de...no sé, no sé si encajaría allí, pero después de vivir los últimos años entre españoles tengo una mente mucho más abierta, soy mucho más tolerante, pienso muy diferente, hasta mis padres se escandalizarían si supieran lo que

---

<sup>157</sup>“No sé, no creo que volvería a Marruecos porque me va a costar un paso más. Porque ahí es árabe, tengo que volver a aprender y todo eso” (E2)

<sup>158</sup>“No. Además, es que no puedo. Si puedo, tendré que trabajar en Melilla. En Marruecos... trabajar como abogada en mi país no, porque tendré que estudiar las leyes de mi país. Y vivir y trabajar en mi país, no lo quiero. He quitado esa mentalidad de trabajar en mi país” (E13)

pienso, lo que se me pasa por la cabeza, así que...no, ni yo me sentiría cómoda, ni la gente me aceptaría” (E8)

“Que el lugar donde voy no me acostumbro porque, como ya me he acostumbrado a las cosas de aquí, a la cultura de aquí, allá es muy distinto. Allá el clima es muy húmedo, está siempre todos los días lloviendo, me aburre mucho. O hace muchísimo calor. Es un agobio. No me acostumbro” (E10)

La configuración mayoritaria del país de origen como un lugar más o menos querido, pero en el que difícilmente se desarrollará un proyecto migratorio propio (y sólo vinculado al ámbito del trabajo), refleja también, a nuestro parecer, la constante necesidad de legitimación y aprobación a la que los hijos e hijas de la población migrante se encuentran sometidos. Preguntar por el regreso al país de origen implica, indirectamente, preguntar por el deseo de permanecer en el país de acogida. Como mostró Sayad (2010), en relación con los hijos e hijas de la población argelina en Francia, la relación de estos jóvenes con el país de inmigración (no siendo el país de emigración sino el otro territorio implicado en un mismo fenómeno) se encuentra siempre bajo sospecha y sometida a una gran violencia simbólica. Con independencia de cuál sea su situación jurídica, los y las jóvenes de origen migrante deben mostrar explícita –en su discursos- e implícitamente -con un comportamiento ejemplar, como el éxito académico- su compromiso con la sociedad de acogida. A estos jóvenes se les exige una *lealtad* sin fisuras a la sociedad dominante, la cual no puede sino implicar una cierta desvinculación, al menos discursiva, respecto al país de origen. La relación de los hijos e hijas de la migración con los lugares de emigración está sometida, como todo lo que les rodea, al juicio del grupo mayoritario.

En el siguiente fragmento se muestra como Haya (E9) responde con cierto enfado al ser preguntada, una vez más, por su voluntad de regresar a Marruecos:

“¿Marruecos? ¿Qué hago ahí? Es que, ¿qué hago? ¿Estudiar? ¿Empezar desde parvulitos? ¿Qué hago ahí? Mira esa pregunta... es que... ¿sabes? Me lo han preguntado tantas veces también: ‘¿te vas a quedar aquí?’ y digo: ‘¿pero qué hago yo en Marruecos?’” (E9)

Por tanto, lo que tratamos de plantear aquí es que el interés del grupo mayoritario por conocer la relación de los y las jóvenes de familias migrantes con los países de origen, es, ante todo, un cuestionamiento de su vinculación (de su *lealtad*) con la sociedad de acogida; en definitiva, una forma de poner en duda su propia presencia en la misma.

En el caso de los padres y las madres de las personas entrevistadas, es decir, quienes iniciaron el proyecto migratorio, las relaciones y vínculos con los países de origen son

más diversos. Así, las intenciones de retornar, o las razones para hacerlo, varían notablemente en las distintas historias recogidas. Entre quienes sí planean trasladarse de manera estable al país de origen, el descanso, el reencuentro con la familia y la culminación de un proyecto personal iniciado hace muchos años constituyen las principales razones que, de acuerdo con sus hijos e hijas, motivan este deseo de regreso.

Lo interesante, en relación con nuestro objeto de estudio, es que en estos casos resulta frecuente que la fecha de retorno quede supeditada al momento en el que todos los miembros de la fratría hayan desarrollado sus propios proyectos vitales. Así, en varias de las entrevistas, los jóvenes han señalado que sus padres regresarán al país de origen familiar en el momento en que ellos y sus hermanos y hermanas hayan terminado su formación académica y estén en disposición de incorporarse al ámbito del trabajo. De este modo, y como se viene señalando, el fin, y la justificación, del proyecto migratorio familiar se vincula al éxito de las trayectorias formativo-laborales de los hijos e hijas<sup>159</sup>.

“Mis padres dicen: ‘en cuanto terminéis los estudios y tengáis vuestro trabajo vamos a volver’. Porque como tenemos una casa allí que la están construyendo, dicen: ‘vamos a volver a nuestra casita y descansar’. Dice: ‘os dejamos a vosotros hacer lo que os dé la gana. Que si queréis trabajar, que si os queréis casar, que si queréis tener hijos’. Dice: ‘ahora vosotros os toca el trabajo que hemos hecho’” (E23)

“Mi padre siempre lo dice, mi padre siempre dice que cuando nosotras tengamos un futuro más o menos estable, mi padre volvería, no para siempre, pero sí viviría allí la mayor parte del año, en vez de vivir la mayor parte aquí e irse un mes a Marruecos, sería al revés, pero mi padre piensa volver y yo creo que sí llegará a hacerlo algún día” (E8)

Entre aquellos que señalan que sus padres no tienen previsto el regreso al país de origen, se distinguen dos tipos de discursos: por un lado, aunque muy minoritario, el de quienes consideran que el contexto o las características del país de origen que provocaron la migración, como la inseguridad ciudadana o la escasez de oportunidades laborales, no se han transformado a pesar del tiempo transcurrido. Así, Ariadna (E14) señala que sus padres hace años que *renunciaron* a volver a Ecuador ante una situación económica que no termina de mejorar: “mi madre dice ‘yo ya sé cómo es la vida allí, aquí tengo trabajo, puedo tener dinero, puedo pagarme una casa, vivir bien, pero en Ecuador no’”. Por otro

---

<sup>159</sup> En un artículo publicado en el año 2015, Diego López y Antía Pérez-Caramés abordaban los procesos (distintos y complejos) que rodeaban la decisión de retornar al país de origen entre la población ecuatoriana y rumana presente en España. En dicho trabajo, centrado en el impacto de la crisis económica y sus consecuencias en la decisión de retornar, se mostraba el papel central que hijos e hijas ocupan en la toma de esta decisión.

lado, el de quiénes, aunque desearían emprender el retorno, han decidido permanecer en el país de inmigración con la finalidad de continuar cerca de sus hijos e hijas. En estos casos, de nuevo, las trayectorias formativo-laborales de los descendientes se sitúan en el centro del proyecto migratorio<sup>160</sup>. Los padres de Amín (E18), a modo de ejemplo, han descartado el retorno a Marruecos por este motivo: “Mi padre antes decía que sí quería volver a Marruecos, pero ahora mismo no. Mi madre la verdad es que no, dice que prefiere quedarse con sus hijos y tal”.

En definitiva, estudiar los vínculos, relaciones e imaginarios de las personas entrevistadas con el país de origen permite ahondar en dos elementos fundamentales en la configuración de las trayectorias educativas: por un lado, las oportunidades y las exigencias que la sociedad de destino impone a los y las jóvenes de origen migrante y, por otro, el papel que los hijos e hijas ocupan en los proyectos migratorios de sus padres.

### **Una visión *utilitarista* de la nacionalidad**

“Pero prefiero que sepan que soy española, porque yo me siento mucho más española que marroquí, porque he vivido aquí toda mi vida. Ya ves, la nacionalidad es un papel, yo cuando vaya por la calle, aun teniendo la nacionalidad mucha gente me va a seguir etiquetando por lo que soy, no por la nacionalidad que yo tenga en mi DNI” (P5\_G3)

Durante las entrevistas se ha podido observar que la relación de los y las jóvenes objeto de estudio con la sociedad de origen y con la sociedad de destino se encuentra también atravesada por la nacionalidad. En un sentido jurídico, acceder a la nacionalidad propia de la sociedad de acogida implica el paso de la migración a la ciudadanía; del espacio del trabajo -migración económica- al ámbito de lo político y lo público. Con la nacionalidad se rompe, normativamente, el carácter provisional (Sayad, 1989) de las migraciones.

En las historias recogidas durante nuestro trabajo de campo, pueden distinguirse cuatro situaciones jurídicas distintas: por un lado, quienes han accedido a la nacionalidad española y han podido conservar la del país de origen (como sucede con las personas nacionales de países iberoamericanos); en segundo lugar, quienes han adquirido la

---

<sup>160</sup> Esta idea de que el proyecto migratorio se transforma ante la consolidación de las trayectorias formativo-laborales de los hijos e hijas en el país de acogida queda muy bien recogida en el siguiente fragmento de una entrevista que, en los primeros años de la década de los 90, Sayad realizó a una familia argelina residente en la periferia de París. Decía así el padre: “Y ahora que los hijos crecieron, menos todavía; son grandes, deciden por sí mismos lo que quieren. Nosotros ya no tenemos la salud necesaria para los viajes y los desplazamientos. Entonces, uno se queda acá y espera” (Bourdieu, 2013:28).

nacionalidad española y, consecuentemente, han tenido que renunciar a la propia del país de partida (situación a la que se enfrenta el colectivo marroquí); en tercer lugar, quienes han solicitado el acceso a la nacionalidad y se encuentran inmersos en un proceso burocrático que acostumbra a ser largo y tedioso y; por último, aquellos que no han iniciado el trámite tendente a la consecución de la nacionalidad española.

Entre los y las que no se encuentran en posesión de la nacionalidad española (estén o no desarrollando los trámites para conseguirla) se observa una importante preocupación ante las consecuencias negativas que esta situación normativa pueda ocasionarles en su próxima incorporación al mercado de trabajo. Más allá del trato discriminatorio que puedan experimentar en el sector laboral privado, y contra el cual la nacionalidad española no les protegería, los jóvenes cuestionan la asociación indisoluble entre condición de nacional y acceso a la función pública. Como es sabido, el ordenamiento jurídico español restringe el acceso al empleo público a las personas nacionales; de modo que estos jóvenes quedan excluidos de esta salida laboral, fundamental en algunos sectores como la Sanidad o la Educación, a pesar de haber realizado toda su formación en la sociedad de acogida.

“(...) pero también tengo una barrera, la barrera de la nacionalidad. Si no tienes la nacionalidad española, no puedes opositar (...)” (E12)

–P6. Eso es verdad. Realmente no es que no se integren, es que a veces no ponen las cosas fáciles, ¿sabes? Yo pongo mi ejemplo personal: llevo 17 años en España, tengo mis estudios todos de aquí y hasta ahora no puedo conseguir trabajo porque no tengo la nacionalidad, tengo la residencia permanente.

–P5. Mi hermana no puede presentarse a las oposiciones porque tampoco tiene la nacionalidad.

–P6. Esa es otra cosa. Soy técnica de laboratorio y quiero presentar las oposiciones y no he podido porque no tengo la nacionalidad. Que lo veo bien, es decir, está bien que haya unos requisitos y unos filtros, pero ya después de 18 años aquí...” (G3)

A pesar de las múltiples implicaciones, políticas, económicas o incluso identitarias, que rodean a la condición de nacional de un país, en las entrevistas realizadas los y las jóvenes ciñen sus preocupaciones al espacio del trabajo, a las dificultades que ser jurídicamente extranjeros o extranjeras puede acarrearles en sus desarrollos profesionales. Es decir, el no disponer de la nacionalidad española se percibe fundamentalmente como un lastre en el acceso al mercado de trabajo.

Tadila (E15) constituye la única excepción. La joven, de origen marroquí, que durante toda la entrevista mostró un discurso crítico y político, se refirió a sus derechos como ciudadana, en concreto al acceso al voto, en su reflexión en torno a qué supone para ella no disponer de la nacionalidad española. Para la joven resulta *injusto* no poder participar políticamente en el país en el que vive.

“No, está en trámite. Pero lleva en trámite desde 2014 (...) Es un trámite que es increíble, tarda muchísimo. Que luego repercute en otras cosas el tema... (...) En el instituto era muy activa, yo me gustaba mucho la historia, la filosofía... y yo era muy activa. Y me parecía injusto, que como ciudadana no pudiese votar y que no pudiese participar en algo así tan importante si tú vives aquí. Yo les decía a mis padres: ‘esto es injusto, si yo vivo aquí siempre. Voy una vez cada x años a Marruecos, ¿cómo no puedo votar aquí?’” (E15)

Entre las personas entrevistadas que sí disponen de la nacionalidad española se repiten igualmente las referencias a las oportunidades que la misma ofrece en términos laborales. (“Si piensas trabajar en España es como sinónimo de quedarte a vivir aquí, si es eso la nacionalidad te viene bien, porque es lo más conveniente” -E1-).

En el siguiente fragmento de la entrevista a Kamra (E17) puede observarse bien la relación entre nacionalidad y acceso al mercado de trabajo. Kamra se muestra muy disgustada con haber tenido que renunciar a la nacionalidad marroquí para acceder a la española. La joven, que se incorporó a la sociedad de acogida a los 4 años, percibe como una imposición esta renuncia y señala que ha sido únicamente la posibilidad de presentarse a un empleo público la que la ha llevado a tomar esta decisión (“he mirado por mi futuro”).

“Muy duro, yo es que había perdido incluso la esperanza de obtener la nacionalidad española porque fue desde 2010 esperando a que te den la resolución, sabiendo que en todos los puestos de trabajo, incluso en las oposiciones te piden la nacionalidad española, yo sin nacionalidad española no podría opositar, yo creo que incluso todos mis estudios y mis esfuerzos se irían...Entonces es como si no hubiese estudiado y la nacionalidad española, no sé, es un requisito indispensable, pero a veces pienso... ¿es que es necesario abandonar tu nacionalidad para integrarte en la sociedad de acogida, llevando tantos años viviendo? Escolarizada aquí, eh vivido entre dos culturas, enriquecimiento, en verdad está muy bien, pero de que te impongan, me lo están imponiendo, es que renuncias o no...Entonces yo he mirado por mi futuro” (E17)

Esta visión *utilitarista*<sup>161</sup>, en términos de Sayad, de la nacionalidad española estaría vinculada con la distinción que la sociedad de acogida establece entre “el estado de derecho y la situación de hecho” (Sayad, 2010: 353). Es decir, la distancia existente entre ser jurídicamente español o española y ser social y simbólicamente reconocido o reconocida (y auto- reconocido/a) como tal. Las personas entrevistadas, conocedoras de que la nacionalidad no borra su condición migrante, o quizás por esto mismo, afrontan el acceso a la condición de nacional español como una herramienta más con la que tratar de mejorar su posición en el espacio que le es propio a la migración, es decir, el espacio del trabajo. Los y las jóvenes objeto de estudio entienden que es en el aula y en el trabajo - no en el espacio político o público- donde su posición social, y la de su familia, puede mejorar.

“Da igual que tengas la nacionalidad o no (ríe), es que no importa, ni generaciones, ni nacionalidades, eso para mí es una tontería, nos clasifican. Tú eres inmigrante y eres inmigrante y punto; tú más o tú menos. Ante tus amigos puede ser que te vean como una más, pero sales de la burbuja de tus amigos y entre otras personas eres inmigrante. Vale que estoy acostumbrada más o menos, pues bueno, no eres una europea, inmigrante sigues siendo, ¿sabes? Eso lo llevas siempre y nadie te lo quita” (E9)

El reconocimiento y las oportunidades que les son negados como ciudadanos y ciudadanas de derecho, pero no de hecho, se buscan en el espacio académico, antesala del mundo del trabajo. Así, en muchas de las entrevistas, y en los grupos de discusión, se ha recogido como estos jóvenes, con independencia de la situación jurídica en la que se encuentren, experimentan una mayor legitimidad y aceptación por parte del grupo mayoritario cuando, además de como personas inmigrantes -etiqueta heredada y siempre presente-, son observados como buenos estudiantes.

De este modo, estos jóvenes confían en la formación académica superior (enmarcada dentro del comportamiento ejemplar exigido a la población migrante) como la única vía para escapar, o al menos intentarlo, de la posición social que la sociedad de acogida les tiene reservada en tanto que inmigrantes, con independencia del tiempo de residencia en España o de su nacionalidad. Como señalaba Pedreño, “la consecución de un título escolar

---

<sup>161</sup> Natalia Moraes (2010: 272) proponía que la nacionalidad puede convertirse en una “estrategia instrumental”, en la medida en que genera una jerarquía, no sólo simbólica, sino también materializable en derechos, por ejemplo, en el derecho de acceder a un país o territorio.

en ese sentido se vive por parte de los hijos de inmigrantes como la lucha por ser un ser social, por el reconocimiento” (Pedreño, 2013:135).

“Entonces, parece que sí, la gente que me cruzo todos piensan que estoy casada, con hijos y ya que no tengo futuro. Cuando les digo que estoy estudiando pues alucinan ‘ay, madre mía, qué milagro, qué bonita que está estudiando y no está casada’” (E14)

“Duele decirlo, pero es que cambia radicalmente el tono de voz. No sé, te puedo contar una experiencia que tuve. Fui una vez al médico con mi madre, ¿no? Y puff, qué mal trato, qué mal, qué mal, qué mal, lo sigo pensando y muy mal, muy mal, es penoso (...). Entonces, claro, yo le respondí, le dije: ‘vamos a ver, estás viendo que mi madre está sangrando y me estás diciendo que vengo aquí porque hay fiesta, porque es marroquí y es fiesta’, se queda así mirando y le digo ‘¿tú crees que voy a venir yo aquí pudiendo estar en la universidad, en la cantina, tomando una copa con mis amigas? ¿Te crees que voy a venir aquí por gusto?’; digo ‘y, además, sean fiestas o no fiestas ellos pagan un seguro, pagan esto, pagan esto, del cual tú estás cobrando’. Y entonces como que dijo ‘no, no, si es que...’, cuando dije la palabra que estoy estudiando, entonces se quedó la mujer, al oír eso de que en la universidad con mis amigas, al oír eso, ya es como que ‘no, no, no si yo la voy a tratar igual’” (E9)

“De hecho, cuando, no sé si fue hace 2 o 3 años, cuando terminé el grado superior y estaba en primero de universidad fui al INEM para buscar trabajo y cada vez que decía que estudio Informática, vamos, su cara cambiaba, era otra cara” (E18)

“Cuando empiezan a preguntarme qué he estudiado o qué estoy haciendo creo que cambia un poco el comportamiento y no lo veo justo, porque los estudios, la verdad, no dicen mucho de la persona, o sea, ni de la educación, ni de los principios ni nada” (E19)

El hecho de que la nacionalidad española sea entendida, fundamentalmente, como una herramienta útil para una incorporación más favorable al ámbito laboral constituye, bajo nuestra perspectiva, un indicador de que, para los hijos e hijas de la migración, al igual que para sus padres, el único espacio claramente disponible continúa siendo el del trabajo. En consecuencia, es desde este ámbito desde donde resulta posible lograr un cierto reconocimiento por parte del grupo mayoritario

### **Una identidad cuestionada**

“No, no tengo nacionalidad, pero un papel no me dice la nacionalidad que soy, igual que no dice que yo sea española o sea marroquí, me siento mucho más española” (E8)

En los guiones diseñados, tanto para las entrevistas en profundidad, como para los grupos de discusión, no se incluían preguntas relacionadas con los sentimientos de identidad

nacional de los y las jóvenes entrevistadas. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo, y de manera espontánea, las referencias explícitas a la identidad nacional (*me siento*) se sucedieron. De este modo, y aunque es cierto que no en todas las conversaciones se recogieron reflexiones a este respecto, conviene destacar algunas tendencias y dinámicas observadas.

En primer lugar, resulta de interés el hecho de que ninguna de las personas entrevistadas señaló *sentirse* única, ni principalmente, del país de origen familiar. De hecho, solo Ariadna, que como ya se ha señalado mantiene una relación intensa con el país de origen<sup>162</sup>, reivindicó su vinculación identitaria con Ecuador (E14).

“Yo me siento murciana y ecuatoriana. No pierdes las raíces. En realidad, es bonito ser de dos países, tienes dos culturas, las dos las mezclas y las usas... a mí me gusta ser de un lado y del otro, tengo a donde ir, poder ir a Ecuador” (E14)

Entre el resto de las intervenciones, con independencia de la situación jurídica, es decir, se disponga o no de la nacionalidad española, pueden distinguirse tres formas de construir o expresar el sentimiento de identidad o pertenencia nacional:

- Por un lado, la de aquellas personas que afirman *sentirse* españolas. En estos casos, el sentimiento de identidad nacional acostumbra a construirse desde la cotidianidad (participar de la *cultura* española, formar parte de su sistema educativo, conocer sus costumbres...) y a evitar las grandes -y vacías- afirmaciones patrióticas con las que en ocasiones se configura el sentimiento nacional.

“Por decirlo así: me siento una española. Ya me he adaptado a todo aquí, a la cultura, a muchísimas cosas que en Marruecos no sé ni lo que hacen ahí, ¡pues ya me dirás! (ríe)” (E22)

- Por otro lado, la de quienes muestran una profunda distancia entre la identidad sentida (íntima, propia) y la identidad que es reconocida por el grupo dominante. *Sentirse español o española* pero no sentirse legitimado socialmente como tal.

“Yo es que me siento española, yo soy española, porque he vivido siempre aquí, pero como siempre están en que te miran de esa forma... no mis compañeros, todo el mundo que me conoce no siento nada de rechazo por él, sino por la otra gente que te mira...por los demás” (E4)

“Yo me puedo sentir muy española, y me siento muy española, a lo mejor me puedo sentir más española que marroquí, pero muchos españoles no me

---

<sup>162</sup>Ariadna participa en una organización política conformada por ecuatorianos y ecuatorianas que tiene por objeto participar en la vida política del país de origen.

consideran como tal, y en Marruecos soy la que vive fuera, no soy marroquí porque no sé lo que es ser marroquí, no siento las penurias, ni me entusiasmo con lo que se entusiasma un marroquí medio, ni vivo allí, ni sé cómo se vive allí” (E8)

- Por último, en algunas intervenciones los jóvenes señalan no *sentirse* nacionales ni del país de origen, ni del país de destino, en la medida en que en ambos territorios son socialmente reconocidos como inmigrantes.

“Entonces sí que considero que no me siento ni de aquí, pero tampoco me siento de allí, sé que soy de Ecuador. Te sientes ni de aquí, ni de allí. Recuerdo ir allí y sentirme rara, no me suena nada, no me sentía a gusto. Pero también me pasó cuando vine aquí. Es una situación un poco rara” (P6\_G2)

“Me gusta (Marruecos) pero ahí te ven también como una inmigrante: ‘qué lástima, la que se ha ido a España, qué lástima’, puah, esa palabra, qué lástima, entonces tú te quedas pensando, no sé si soy más inmigrante aquí que ahí” (E9)

Las discriminaciones y los procesos de exclusión que los hijos e hijas de familias migrantes experimentan en su día a día a consecuencia de su origen extranjero condicionan la configuración de su identidad social. Tras desarrollar la mayor parte de sus vidas en la sociedad murciana, estos jóvenes señalan no tener la voluntad de regresar al país de origen; muchos, además, han optado por la nacionalidad española -o se encuentran en proceso de hacerlo- y afirman *sentirse* nacionales del país de acogida. Sin embargo, se saben no reconocidos socialmente como ciudadanos y ciudadanas de hecho (aunque sí lo sean de derecho).

Es en este contexto, de no reconocimiento como sujetos legítimos, desde el que entendemos deben analizarse las altas aspiraciones y expectativas volcadas sobre el sistema educativo.

### **Aspiraciones y expectativas: el peso de la *condición inmigrante***

“Pero yo creo que en España y en la mayoría de los países de la Unión Europea hay una tarea pendiente con nosotros que somos la primera generación (de inmigrantes). Aquí (en el grupo de discusión) estamos reunidos jóvenes que estudiamos y que nos estamos superando, pero mirémonos y veamos si realmente en nuestras aulas hay más alumnos ecuatorianos o de África...En mi carrera apenas había dos alumnas latinas y nada más, hay muchos que están trabajando. No hay una integración real” (P11\_G1)

Desde el inicio de este estudio, y a partir de la amplia literatura previa existente, nos planteamos abordar cuáles son las aspiraciones que los hijos e hijas de las familias migrantes de la agroindustria de la Región de Murcia depositan en el sistema educativo y cómo las mismas se relacionan con el éxito académico. Del trabajo de campo realizado

se desprende que los y las jóvenes objeto de estudio tienen unas altas aspiraciones vinculadas a la formación realizada: confían en el sistema educativo como medio con el que mejorar, no sólo su posición social, sino la de toda la unidad familiar. Así, durante las conversaciones mantenidas con estos jóvenes, las alusiones al estudio y al esfuerzo como requisito para mejorar las condiciones materiales de la familia, y muy especialmente las de sus padres y madres, han sido frecuentes. Se apuesta por una larga trayectoria formativa en la medida en que se confía en la posibilidad de transformar los títulos académicos<sup>163</sup> en empleos de mayor calidad que los que ocupan sus progenitores<sup>164</sup>.

Preguntados durante la entrevista por cómo se veían en unos años, la mayor parte de las personas, con independencia del género y del país de origen familiar, respondieron con alusiones a la posición que esperan ocupar en el mercado de trabajo. Los y las jóvenes entrevistadas aspiran a que su futuro esté marcado por la consolidación de sus proyectos profesionales:

“No me he planteado esa situación todavía. Lo único es que voy a terminar esto y hacer un Máster. Pero en unos años... planeo estar trabajando, con mi despacho no creo... Pero tengo planeado por lo menos hacer un bufete con mis compañeros, con mis amigos y empezar a trabajar en Derecho y tal” (E13)

“Yo empecé Matemáticas pensando en trabajar como profesor, espero que sea eso” (E1)

“Lo que me gustaría es aprender mucho y disfrutar mucho de mi trabajo y al final, cuando acabe (doctorado), tener mejores oportunidades que una carrera y un máster solo” (E19)

“Pues teniendo un trabajo que me apasione, que me guste y que no me importaría levantarme todos los días temprano y echar las horas que hace falta. Me gustaría conseguir un trabajo que me guste y eso” (E21)

Además, se muestran optimistas con la probabilidad de que esas aspiraciones acaben realmente sucediendo. Es decir, siguiendo los trabajos de Portes y Rumbaut (2010) y de Portes y Aparicio (2014), en los discursos e imaginarios de estos jóvenes, las expectativas coinciden con las aspiraciones. De acuerdo con estos autores, que las aspiraciones (*lo que*

---

<sup>163</sup> En un trabajo publicado en el año 2014, Juan Carlos Solano y Lola Frutos mostraban que, si bien la educación superior constituye una protección ante el desempleo y la precariedad, esta no se desarrolla en la misma medida para todos los individuos, produciéndose importantes diferencias en función de variables como el género, la clase social, el contexto socioeconómico o el origen étnico (Frutos y Solano, 2014).

<sup>164</sup> Como sucede, de acuerdo con la teoría de Ogbu, en el caso de las *minorías voluntarias* (Ogbu, 1992; Ogbu y Simons, 1998; Abajo y Carrasco, 2011).

*se desea*) se asemejen a las expectativas (*lo que se espera*) constituiría un indicador de que el proceso de incorporación de los y las jóvenes de origen migrante a la sociedad de acogida se está desarrollando exitosamente.

Sin embargo, una lectura detenida de las entrevistas permite detectar cómo muchas de las aspiraciones y expectativas se encuentran atravesadas por el temor, más o menos explícito, a que la condición como hijos e hijas de familias migrantes impida el acceso al mercado de trabajo de acuerdo, no a su origen étnico o nacional, sino a su nivel formativo. Más allá de las trabas jurídicas, vinculadas a la posesión o no de la nacionalidad española, se advierte el temor a que los títulos académicos no sean suficientes para derribar las barreras que la sociedad de acogida impone a la población migrante.

Entre los distintos perfiles de personas entrevistadas, son, sin duda, las jóvenes musulmanas de origen marroquí las que muestran un mayor temor a que su condición inmigrante ponga en peligro un acceso justo al mercado de trabajo. Señalaba Sayad, recogiendo la teoría del estigma de Goffman, que la persona inmigrada -o así percibida- es ante todo un cuerpo:

“Son el nombre, la palabra (acento y pronunciación), las marcas impresas en el cuerpo o llevadas en el propio cuerpo (tatuajes, cabellera, barba, bigote, etc.), la vestimenta y, en pocas palabras, el cuerpo en su totalidad, los rasgos incorporados, así como todo lo tocante al cuerpo, los que sirven de soporte al estigma, los que se convierten en rasgos estigmatizadores.” (Sayad, 2010: 363)

Las mujeres musulmanas, y de manera muy significativa aquellas que usan velo, portan en sus cuerpos, de manera visible, todo el estigma de la migración.

En la sociedad murciana, la visibilidad de las mujeres con velo en la mayor parte de los espacios públicos, incluidos los del trabajo, es muy reducida. A excepción de unas ocupaciones y espacios específicos (como los almacenes de fruta o las tareas vinculadas a los cuidados) la presencia de la mujer con velo resulta casi anecdótica. Las jóvenes entrevistadas, muy conscientes de las limitaciones y trabas que impone el velo, se muestran preocupadas ante un contexto que perciben hostil e incierto. Así, la confianza que mantienen en el sistema educativo como mecanismo de ascenso social, y en el esfuerzo individual como medio de resistencia y lucha, se muestran en tensión con una realidad social atravesada por la jerarquización étnica y de género desde la que plantean su futuro con temor e inseguridad.

“Te lo pone muy difícil (el velo) en algunos trabajos más, en otros menos. Por ejemplo, está el caso de mi hermana que hasta que no se lleve su plaza en la oposición no va a poder trabajar. No va a poder trabajar porque no la van a contratar, incluso le han planteado de por qué no te quitas el velo, a lo mejor tienes más posibilidades. Si me lo quito yo, y se lo quita otra persona, y otra, y otra, entonces no vamos a luchar por nuestros derechos como mujeres, porque dicen que estamos oprimidas pero ellos también nos oprimen si no nos dejan acceder al mercado laboral, yo creo que sí, te pone trabas y ser de fuera también (...) Hay que verlo, tú entras en una tienda y ¿cuántas dependientas hay con velo? ¡Y las hay! Hay mujeres que buscan trabajo, no es que no lo busquen, pero no se les da la oportunidad, aunque tampoco las cosas están bien para todo el mundo, pero es verdad que se nos pone muchas más trabas, yo creo que sí, que tenemos cierta más dificultad en acceder al mercado laboral (...) Sí, el hecho de ser, y más en España, el hecho de ser inmigrante, musulmana y mujer te cierra muchas puertas” (E8)

Los siguientes fragmentos de la entrevista a Kamra (E17) ilustran bien la incertidumbre con la que las jóvenes que usan velo esperan su incorporación al ámbito del trabajo. Así, en un momento de nuestra conversación, Kamra (E17) habla de “nosotras, las que llevamos velo” para denunciar la visión estereotipada y falsa que, bajo su perspectiva, tiene la mayoría de la población española sobre el Islam. Una visión que, entre otras discriminaciones y prejuicios, hace que “te consideren –la población nativa- como retrasada por el hecho de llevar velo” (E17). Sin embargo, aunque la joven se refiere a sí misma en varias ocasiones como una mujer con velo, Kamra no llevaba puesto el pañuelo durante la entrevista. Al preguntarle por ese hecho, la joven, que se encontraba cursando un máster y tenía planeado comenzar con la preparación de unas oposiciones, señala su temor a que el uso del velo pueda impedir su acceso al mercado laboral.

“Ah yo no lo llevo, aún no me lo he puesto. De hecho, no es que no tenga pensando ponérmelo, me lo pondré, me lo pondré, pero es que hay barreras que me frenan, por ejemplo, ahora tengo miedo de, por ejemplo, supongamos que me pongo el velo y voy a opositar, ¿no? El día de las oposiciones, yo tengo la idea de los prejuicios que puede tener y de que yo es posible que pueda aprobar mi oposición y que te suspendan por el hecho de que lleves el velo (...). Me da miedo de que todo mi esfuerzo se vaya... bueno, de no poder acceder al mundo laboral con el velo sabiendo que mi profesión es tratar con adolescentes y ya no sé si... ya no sé cómo será para la sociedad. ¿Me aceptará con el velo o no? Sé que en varios puestos de trabajo no, pero en el sistema educativo es mi duda, porque aún no he visto musulmanas trabajando en institutos, me está dando un poco de miedo” (E17)

Ante estas incertidumbres, el trabajo en el campo resurge en los imaginarios de estas jóvenes como el espacio siempre disponible y quizás inevitable. Zahida (E22), por ejemplo, se muestra enfadada ante las barreras que una de sus familiares encontró para trabajar en un supermercado y que supusieron su llegada al campo.

“A ver, yo en el Mercadona no he visto ninguna chica con pañuelo, ni en muchísimos sitios. En Día me acuerdo que mi prima segunda hizo las prácticas ahí y no la cogieron más, ¡es que ni volvió a trabajar en el comercio, se fue al campo al trabajar!” (E22)

En definitiva, el trabajo de campo realizado muestra que los y las jóvenes entrevistadas confían en la formación académica superior como la principal herramienta con la que mejorar la posición social familiar. Esta apuesta educativa se traduce en unas altas aspiraciones y expectativas. El hecho de que todos los y las jóvenes entrevistadas hayan desarrollado trayectorias educativas de éxito impide tratar de establecer una relación de causalidad entre aspiraciones y rendimiento académico, si es que tal relación pudiera ser establecida, pero sí nos permite señalar la coexistencia de ambas dimensiones. Sin embargo, en algunas de las historias recogidas, y de manera muy significativa, en el de las jóvenes musulmanas de origen marroquí, se observan dudas y temores ante la capacidad de transformar los títulos académicos en puestos de trabajo. Es decir, se apuesta por la educación superior, al tiempo que se cuestiona si esta será suficiente para revertir el peso del estigma de la migración.

“Por eso yo digo, me tengo que poner las pilas para trabajar, yo es una esperanza que tengo, es verdad que a veces, por las situaciones que sufro, a ver, las situaciones que se dan aquí en España, tanto de racismo, discriminación, casi todo, hace que diga ‘madre mía, dónde voy’, si es que con lo que están haciendo con su actitud, ¿yo algún día voy a llegar? ¿voy a trabajar con ellos, entre ellos? ¿Vamos a tener ese sentimiento de igualdad? Eso hace que yo pierda las esperanzas, pero luego retomo y digo: ‘no, es que yo tengo que cambiar el futuro, y que todos cambiemos, entre todos los hijos de inmigrantes’. Que es verdad que si alguien de nuestra familia, incluso mi hermano, o mi hermana, o quien sea, no ha podido llegar, o haya tenido un fracaso, o cualquier cosa, pues tenemos que dar ejemplo y poder así llegar y trabajar en un buen puesto de trabajo. Un buen puesto de trabajo me refiero a poder ser profesor, poder ser médico, poder trabajar... incluso para mí es trabajar en un Carrefour, un Mercadona, en una gasolinera, que incluso cuando tú vas los encuentras a todos españoles. ¿Dónde está la integración? Si quieren tanto que nos integremos, es que en verdad nos están frenando, con tantos requisitos, con tantas barreras que nos están poniendo, es que ¿ellos quieren que nos integremos de esa manera? ¿Cómo vamos a integrarnos? ¿Abandonar nuestra cultura, nuestras tradiciones, o nuestras costumbres es integrarte? Incluso yo creo que, aunque abandonemos todo eso no creo que haya una integración, pero bueno” (E17)

El anterior fragmento, aunque extenso, recoge bien el conflicto entre, por un lado, la confianza y la apuesta por el esfuerzo y la formación y, por otro, la aceptación de una condición inmigrante que dificulta, o incluso puede imposibilitar, la culminación de los proyectos vitales. Se aprende el estigma de la migración, al tiempo que se intenta escapar de él (Pedreño, 2013: 229).

Esta paradoja recogería, a ojos de Sayad, “la especificidad de la migración y de la situación de dominados que es propia de los inmigrados” (2010: 359). La sociedad de acogida, con sus estigmas y procesos etno-estructurantes, obliga a la población migrante, y muy específicamente a sus hijos e hijas, a moverse entre las *estrategias de reconocimiento y las estrategias de subversión*. Es decir, entre aquellas que tienen como objetivo evitar el estigma (acercándose a la imagen que el grupo mayoritario construye del *buen migrante*) y las que se dirigen a visibilizar, cuestionar y revertir las construcciones jurídicas, políticas y simbólicas que lo sustentan. Desde este marco, que condicionaría la construcción de la identidad social de los y las jóvenes de origen migrante, las trayectorias educativas de éxito, como se viene señalando, constituyen una estrategia por el reconocimiento; una apuesta por acercarse a la imagen que la sociedad de acogida demanda en ellos y ser así reconocidos como ciudadanos y ciudadanas con el derecho a evitar los espacios definidos como propios de la migración (como el trabajo en la agricultura).

En un sentido similar, Andrés Pedreño (2021b) apuntaba en un trabajo reciente que la confianza -y recursos- que las familias migrantes depositan en las trayectorias formativo-laborales de sus hijos e hijas como medio para lograr el ascenso social de la unidad familiar, y justificar el éxito del proyecto migratorio, podía estudiarse como una “lucha por el reconocimiento”, en los términos de las aportaciones teóricas de Axel Honneth (2006); en la medida en que lo que se persigue es que los hijos e hijas no acaben ocupando los trabajos (como las tareas agrícolas) que, en tanto que son fundamentalmente desarrollados por población inmigrante, se encuentran infravalorados socialmente. El desarrollo de trayectorias educativas de éxito constituye una estrategia para dejar atrás la condición migrante.

Concluía Sayad, para el contexto francés de las últimas décadas del siglo XX, que los y las jóvenes de familias migrantes no disponen de los medios necesarios para lograr el triunfo de dichas estrategias: en la medida en que ni se puede lograr nunca el reconocimiento total (el cual entiende como *ilusorio e imposible*), ni la estructura de oportunidad permite una estrategia subversiva eficaz (el pensamiento de Estado se acaba imponiendo). Abordar qué sucederá en nuestro particular contexto de la agroindustria globalizada deberá guiar nuestras próximas preguntas de investigación.



## CONCLUSIONES

“Mira, yo tengo este objetivo, quiero llegar ahí, pero es que en verdad la sociedad nos está poniendo barreras, y luego somos las que abandonan, las que fracasan, porque somos eso, las que abandonan, las que fracasan, pero tened en cuenta las barreras que nos estáis poniendo, estáis poniéndonos piedras en el camino. ¿Cómo vamos a poder conseguirlo?” (E17)

Durante este trabajo nos hemos planteado conocer cuáles son los factores que favorecen el desarrollo de trayectorias educativas de éxito entre los hijos e hijas de la migración jornalera de la agroindustria de la Región de Murcia.

Como se ha tratado de mostrar en el primer capítulo de esta tesis, una parte del crecimiento de la agricultura intensiva globalizada se sustenta en un mercado de trabajo fuertemente segmentado por razones de etnia y de género. Con la connivencia y el apoyo, no sólo de los grandes empresarios agrícolas, sino también de las estructuras políticas y sociales, el trabajo en los campos y en los almacenes de la Región de Murcia se ha configurado como una ocupación atravesada por la precariedad, la temporalidad y unas fuertes exigencias físicas en la que la población migrante, además de estar sobrerrepresentada, ocupa las posiciones más vulnerables. La construcción del trabajo agrícola como un trabajo propio de la población extranjera se concreta también en su exclusión de otros sectores más ambicionados entre la población nativa y que ofrecen unas mejores condiciones de vida. La historia migratoria reciente de la Región de Murcia no puede entenderse sin prestar atención al desarrollo de la agroindustria y a la estratificación étnica de su mercado laboral. El trabajo en el campo es para la población inmigrante y la población inmigrante está llamada a trabajar en el campo. La población extranjera se ha incorporado así a la sociedad de acogida en una posición social, económica y simbólica específica, de la que raramente se logra escapar.

En este contexto, informes, estadísticas y trabajos previos (Pedreño, 2013; Torres, 2010, 2008), además de poner de manifiesto la alta incidencia del fracaso educativo y del abandono escolar temprano entre los hijos e hijas de la migración jornalera, han mostrado cómo la estructura de oportunidad que los entornos agroindustriales ofrecen a la población inmigrante condiciona el rendimiento educativo de sus hijos e hijas. Desde esta realidad social, nos preguntábamos al comienzo de este estudio *cómo lo han hecho* -qué factores han favorecido- aquellos y aquellas jóvenes que, socializados en este contexto, han desarrollado trayectorias educativas de éxito. Partíamos de la premisa de que poner

el foco sobre quienes han escapado del fracaso escolar nos permitiría ampliar el conocimiento en torno a cómo el origen social, el género, el proyecto migratorio, las oportunidades ofrecidas por el entorno y la condición inmigrante se articulan y condicionan las trayectorias escolares y las expectativas de los y las jóvenes de origen migrante de los espacios estudiados.

Para poder abordar esta tarea, debíamos preguntarnos previamente por cuál es el interés de la Sociología en los hijos e hijas de la migración. La construcción de este colectivo como objeto de estudio implicaba hacer frente a las preconcepciones, categorías vacías, conceptos ideológicamente cargados y sentidos comunes con los que con demasiada frecuencia se ha abordado la presencia de la población extranjera y, consecuentemente, también la de sus hijos e hijas. Parafraseando la advertencia que nos hacía Norbert Elías<sup>165</sup>, quizás lo más complejo de este trabajo era lograr rehuir de lo periférico y abordar lo que es central con relación a los hijos e hijas de familias migrantes. Esto es: cuáles son las experiencias, desigualdades y estigmas que comparten niños, niñas y jóvenes de origen extranjero y que hacen de este colectivo un objeto de estudio específico. En este recorrido, las reflexiones de Abdelmalek Sayad nos resultaron fundamentales. A través de ellas, tratamos de mostrar la posición social y simbólica específica que ocupan los hijos e hijas de familias migrantes: distinta a la de sus padres -construidos esencialmente como trabajadores-, pero también a la de sus coetáneos nativos -con los que no comparten un pasado y estigma migrante-. Una vez problematizado nuestro grupo de interés, tratamos de mostrar que la relación existente entre las trayectorias educativas de los hijos e hijas, los proyectos migratorios de los padres y las estrategias familiares implicaba que el estudio de una de estas dimensiones no pueda llevarse a cabo sin tener en cuenta cómo influye -y es influenciada por- en las otras. En último lugar, nos servimos de aportaciones previas, fundamentalmente provenientes de la Sociología y la Antropología de las migraciones y la educación, para acercarnos a los factores que condicionan las trayectorias educativas de éxito. Sólo desde aquí pudimos hacer frente a la parte empírica de nuestro estudio. A continuación, se señalan algunas de las principales conclusiones alcanzadas durante este proceso de investigación.

---

<sup>165</sup> “Términos tales como ‘racial’ o ‘étnico’, ampliamente usados en este contexto tanto en la sociología como en la sociedad en general, son sintomáticos de un acto de escapismo ideológico. Al recurrir a ellos, se llama la atención de lo que es periférico en estas relaciones (por ejemplo, las diferencias en el color de piel) y se rehúye lo que es central (por ejemplo, las diferencias de poder y la exclusión de un grupo con inferior poder de las posiciones con un potencial de poder más elevado)” (Elias, 2003: 233)

El primer elemento que debemos destacar, y en el que ya insistieron trabajos de referencia, como el de Lahire (1995) o el de Martín Criado (2000), es que ningún factor o condición puede explicar o predecir por sí mismo el éxito escolar. Si bien puede parecer una obviedad, consideramos importante remarcar que en el estudio de las trayectorias educativas el objetivo no es identificar qué variables determinan -y en qué medida- el éxito o el fracaso escolar, sino analizar cómo se interrelacionan distintos factores, posiciones y recursos y qué condiciones de posibilidad generan. Desde esta constatación, la metodología cualitativa se ha mostrado como la adecuada para indagar y tratar de entender los distintos condicionamientos y sus configuraciones.

Así, a lo largo del proceso de investigación, se ha podido comprobar la fuerte vinculación existente entre las trayectorias educativas de los hijos e hijas y los proyectos migratorios de los progenitores, llegando las primeras a constituir la justificación de los segundos. En un contexto, como el estudiado, en el que la incorporación de la población migrante a la sociedad de acogida ha estado marcada por el cierre social y por su concentración en las posiciones más bajas de la estructura laboral, es habitual que la posibilidad de ascenso social de las hijas y los hijos a través de la educación se establezca como el objetivo del proyecto migratorio emprendido. La unidad familiar en su conjunto se orienta a una estrategia común: el desarrollo de trayectorias educativas de éxito por parte de los hijos e hijas, o al menos por aquellos sobre los que se entiende que han recibido las oportunidades necesarias para poder llevarlas a cabo (fundamentalmente quienes llegaron a una edad temprana o nacieron en la sociedad de acogida). La familia, con sus aspiraciones, estrategias y recursos, constituye un factor clave en la configuración de las trayectorias educativas estudiadas.

En este marco, la dureza del trabajo en la agroindustria ocupa un lugar destacado. Los y las jóvenes entrevistadas son muy conscientes de las condiciones laborales a las que se enfrentan sus padres y madres y del impacto de éstas en sus condiciones de vida y en sus propios cuerpos. Ante un contexto que saben no va a permitir otras oportunidades a sus padres, en tanto que inmigrantes, hijos e hijas asumen una deuda intergeneracional: lograr mediante la consecución de títulos académicos una posición social mejor a la que ocupan sus progenitores. De este modo, padres e hijos apuestan por la educación como herramienta para la movilidad social ascendente.

En esa apuesta, cierta estabilidad laboral, aunque precaria y mal remunerada, se ha revelado como esencial. Que al menos un miembro de la economía familiar haya logrado

evitar la temporalidad que caracteriza al trabajo agrícola ha permitido a muchos de los y las jóvenes entrevistadas proyectar como posible el desarrollo de una larga trayectoria educativa. En este mismo sentido, si la regularidad en los ingresos familiares abre las condiciones de posibilidad, las becas de estudio se muestran como un recurso clave en el acceso a la educación superior. Mientras que ante las altas cifras de abandono escolar del alumnado de origen inmigrante es frecuente que se sigan esgrimiendo explicaciones vinculadas con las diferencias culturales y lingüísticas, el trabajo de campo realizado vuelve a apuntar al origen económico y social como condicionamiento fundamental de las trayectorias educativas.

Por otro lado, la concordancia entre las aspiraciones de padres e hijos, recogidas a través de los discursos de estos últimos, se producen, además -o, en consecuencia- en familias unidas por vínculos sólidos y en las que no se han detectado conflictos intrafamiliares graves. Así, hijos e hijas, a pesar de las diferentes estructuras familiares y tipos de autoridad ejercidos por sus progenitores, se muestran agradecidos ante el proyecto migratorio y mantienen una relación estrecha con el resto de los miembros de fratría. Aunque dentro del hogar existen posiciones de autonomía y poder desiguales, principalmente en lo que a las relaciones de género se refiere, el trabajo realizado nos permite apuntar a las relaciones intrafamiliares como un factor que ha favorecido el éxito académico de los y las jóvenes entrevistadas.

Si bien a lo largo de este trabajo se ha señalado en reiteradas ocasiones que para estudiar el rendimiento académico de los hijos e hijas de la migración jornalera era preciso mirar más allá de la institución escolar, eso no implica, sin embargo, que no resulte esencial prestar atención a los procesos, dinámicas y relaciones que tienen lugar dentro de ésta. Con relación a cómo la escuela participa en la construcción de las trayectorias educativas de éxito, conviene señalar, en primer lugar, que la mayor parte de los y las jóvenes entrevistadas encontraron en la educación pública el espacio de posibilidad en el que desarrollar sus aspiraciones educacionales. Es decir, aunque entre los objetivos de nuestro estudio no está el de participar en los debates en torno a la desigual presencia de alumnado de origen migrante en función de la titularidad de los centros, creemos importante señalar que, a pesar del gran crecimiento que la educación privada (privada y privada-concertada) ha experimentado en la Región de Murcia en los últimos años, ha sido en la educación pública donde los jóvenes de origen migrante han encontrado las oportunidades para el desarrollo de trayectorias educativas de éxito.

Por otro lado, y en oposición a gran parte de los imaginarios más extendidos en torno a la diversidad en la escuela, resulta interesante destacar que, si bien, las y los jóvenes entrevistados perciben como una ventaja haber estudiado en centros con escasa presencia de alumnado de origen inmigrante, lo hacen porque entienden que esta situación les permitió acceder a un mayor número de atenciones y esfuerzos. Se trata, por tanto, de una cuestión de recursos escasos (independientemente de las características atribuidas al estudiantado de origen migrante), los cuales, a medida que se incrementa el número de alumnos que los requieren, se tornan insuficientes. De este modo, y como ya apuntaron, entre otros, los trabajos de Antonia Olmos (2010), la gran falacia de los discursos que señalan que un mayor número de alumnado extranjero afecta al rendimiento educativo del conjunto del aula reside en que culpan a estos estudiantes de un problema intrínseco del sistema educativo, como lo es el de la falta de recursos.

Los resultados de nuestro trabajo confirman también algunas de las principales carencias que la bibliografía previa ha puesto de manifiesto en relación tanto con los procesos de acogida escolar, como con la construcción de itinerarios segregados dentro de un mismo centro. La vinculación estigmatizante que estos programas establecen entre origen inmigrante y necesidades educativas especiales, su efecto negativo sobre las relaciones interétnicas dentro del espacio escolar o el modo en el que participan en la construcción del alumnado *que llega* como aquél que debe *integrarse* en *nuestra* escuela son algunas de las principales críticas extraídas de las entrevistas realizadas.

Ahora bien, en el análisis en torno a cómo la institución escolar condiciona el desempeño educativo de quienes pasan por sus aulas, la figura del profesor o profesora ocupa una posición central. Así, en la mayor parte de las trayectorias educativas reconstruidas, las altas expectativas y la confianza recibidas por parte de alguno de los docentes se muestran como una condición esencial para el éxito académico. La capacidad que el profesorado tiene para influir en las aspiraciones educacionales del alumnado y para fomentar su vinculación y confianza por el espacio académico conlleva, asimismo, el riesgo de que la imagen estereotipada que una parte del profesorado mantiene sobre el alumnado de origen inmigrante impacte negativamente en el rendimiento educativo de éste. Es el alumnado de origen marroquí, en tanto que es vinculado con el Islam, y, en concreto las mujeres que portan el velo, el que con mayor frecuencia es construido por el profesorado a partir de tópicos y prejuicios.

Vinculado con los estereotipos y prejuicios que rodean a los hijos e hijas de la migración, consideramos importante insistir en que, en todas las entrevistas, aunque con distinta gravedad y frecuencia, se señaló haber sufrido agresiones o humillaciones de tipo racista, tanto dentro como fuera del espacio escolar. De nuevo, las chicas de origen marroquí, como portadoras de la *musulmanidad* en sus propios cuerpos, y como mujeres, son las que relatan un mayor número de estas situaciones. De nuestro trabajo concluimos que la confianza que los y las jóvenes tienen en su propio esfuerzo para el logro de trayectorias académicas de éxito les permite mantener una actitud de resistencia (algunos trabajos lo llamarán *resiliencia*) ante el desprecio recibido por una parte del grupo mayoritario. Es decir, entre los entrevistados no se percibe, o al menos no de manera generalizada, que los insultos o agresiones que en ocasiones -o con frecuencia- experimentan puedan impedirles la obtención de un título académico.

Del mismo modo, la actitud del grupo mayoritario parece estar condicionando la forma en que se produce la sociabilidad más informal de estos jóvenes. Así, entre las personas entrevistadas predominan los grupos de amigos conformados por otros miembros con los que comparten el mismo origen étnico o país de procedencia. Si bien no se ha identificado una relación clara entre el éxito académico y la composición del grupo de iguales, esta segmentación étnica de la sociabilidad juvenil nos sitúa, a nuestro parecer, ante la fragilidad en la que se está produciendo la incorporación de los hijos e hijas de la migración a diferentes ámbitos de la sociedad de acogida. Unas relaciones interétnicas muy limitadas, que, si bien permiten el desarrollo de trayectorias educativas de éxito, entendemos pueden condicionar de manera negativa otras esferas de la vida de estos jóvenes como, por ejemplo, la incorporación al mercado laboral o la participación en el espacio social y político.

En un último epígrafe hemos tratado de mostrar, a través de distintas dimensiones, cómo se construye e interioriza lo que podemos denominar una *identidad social como hijo o hija de inmigrantes*. Esta identidad se caracterizaría, principalmente, por la constante necesidad de legitimación. El grupo mayoritario impone a estos jóvenes la obligación de la ejemplaridad en todas las esferas de la vida -pública y privada- como un requisito previo, aunque no seguro o suficiente, para dejar atrás la categoría estigmatizante y socialmente estructurante de inmigrantes y comenzar a ser percibidos -y tratados- como ciudadanos. Con independencia de la situación jurídica (se disponga o no de la nacionalidad española) o de la identidad individual (se sientan más o menos españoles),

la posición social de los hijos e hijas de la migración en el espacio público se encuentra en constante disputa. En esa lucha por ser reconocidos como miembros legítimos de la sociedad de la que forman parte, la institución escolar constituye la apuesta fundamental. El planteamiento que subyace a esta idea nos sitúa de nuevo ante una construcción de estos jóvenes como mano de obra. Es decir, mediante la conversión de los títulos académicos en un puesto de trabajo con mejores condiciones que los que se encuentran reservados a sus padres y madres, los y las jóvenes de origen migrante esperan alcanzar el reconocimiento que no reciben en el espacio político y público. Sin embargo, los episodios de discriminación experimentados, la escasa presencia de población de origen migrante en determinadas ocupaciones o las experiencias que observan en su entorno hacen que, junto a la confianza en el esfuerzo individual y en la formación académica, se albergue el temor a que la condición inmigrante se imponga en la incorporación al mercado de trabajo. Es decir, si en esta tesis hemos tratado de conocer cómo se han conformado unas trayectorias educativas de éxito que parecían destinadas al fracaso, queda por ver si las mismas resultan suficientes para *salir del campo*.

## CONCLUSIONS

“Look, I have this goal, I want to get there, but the truth is that society is really putting barriers in our way, and then we are the ones who drop out, the ones who fail, because that's what we are, the ones who drop out, the ones who fail, but take into account the barriers that you are putting in our way, you are putting stones in our way. How are we going to be able to achieve it?” (E17)

During this study, we set out to find out what factors favour the development of successful educational trajectories among the migrant day labourers' children in the agro-industry of the Region of Murcia.

As we have tried to show in the first chapter of this thesis, part of the growth of intensive globalised agriculture is based on a strongly segmented by ethnicity and gender labor market. With the connivance and support, not only of large agricultural entrepreneurs, but also of political and social structures, work in the fields and warehouses of the Region of Murcia has been configured as an occupation marked by precariousness, seasonality and strong physical demands in which the migrant population, as well as being over-represented, occupies the most vulnerable positions. The construction of agricultural work as a job specific to the foreign population is also reflected in its exclusion from other sectors that are more sought after by the native population and which offer better living conditions. The recent migratory history of the Region of Murcia cannot be understood without paying attention to the development of agro-industry and the ethnic stratification of its labour market. Work in the countryside is for the immigrant population and the immigrant population is called to work in the countryside. The foreign population has thus been incorporated into the host society in a specific social, economic and symbolic position, from which it rarely manages to escape.

In this context, reports, statistics and previous works (Pedreño, 2013; Torres, 2010, 2008), in addition to highlighting the high incidence of educational failure and early school dropout among the sons and daughters of day labourer migration, have shown how the structure of opportunity that agro-industrial environments offer to the immigrant population conditions the educational performance of their sons and daughters. From this social reality, we asked ourselves at the beginning of this study how those young people who, socialised in this context, have developed successful educational trajectories have done so - what factors have favoured them. We started from the premise that focusing on

those who have escaped from school failure would allow us to broaden our knowledge of how social origin, gender, the migration project, the opportunities offered by the environment and immigrant status are articulated and condition the educational trajectories and expectations of young people of migrant origin in the studied areas.

In order to tackle this task, we first had to ask ourselves what is Sociology's interest in the sons and daughters of migration. The construction of this group as an object of study implied confronting the preconceptions, empty categories, ideologically charged concepts and common senses with which the presence of the foreign population and, consequently, also that of their children, has too often been approached. To paraphrase Norbert Elias<sup>166</sup> warning, perhaps the most complex aspect of this work was to avoid the peripheral and to address what is central in relation to the children of migrant families. That is: what are the experiences, inequalities and stigmas shared by children and young people of foreign origin that make this group a specific object of study. In this journey, Abdelmalek Sayad's reflections were fundamental for us. Through them, we tried to show the specific social and symbolic position occupied by the children of migrant families: different from that of their parents - essentially constructed as workers - but also from that of their native peers - with whom they do not share a migrant past and stigma. Once our group of interest has been questioned, we tried to show that the relationship between the educational trajectories of sons and daughters, the parents' migration projects and family strategies meant that the study of one of these dimensions could not be carried out without taking into account how it influences - and is influenced by - the others. Finally, we used previous contributions, mainly from the sociology and anthropology of migration and education, to approach the factors that condition successful educational trajectories. It was only from here that we were able to tackle the empirical part of our study. The following are some of the main conclusions reached during this research process.

The first element that we must highlight, and which has already been emphasised by reference works such as Lahire (1995) or Martín Criado (2000), is that no single factor or condition can explain or predict success at school. Although it may seem obvious, we consider it important to stress that in the study of educational trajectories the objective is

---

<sup>166</sup> "Terms such as 'racial' or 'ethnic', widely used in this context both in sociology and in society at large, are symptomatic of an act of ideological escapism. By resorting to them, attention is drawn to what is peripheral in these relations (e.g., differences in skin colour) and what is central (e.g., power differentials and the exclusion of a lower power group from positions with higher power potential) is shunned" (Elias, 2003: 233).

not to identify which variables determine - and to what extent - school success or failure, but to analyse how different factors, positions and resources are interrelated and what conditions of possibility they generate. From this point of view, qualitative methodology has proved to be the appropriate methodology to investigate and try to understand the different conditioning factors and their configurations.

Thus, throughout the research process, it has been possible to verify the strong link between the educational trajectories of the children and the migratory projects of the parents, with the former constituting the justification for the latter. In a context, such as the one studied, in which the incorporation of the migrant population into the host society has been marked by social closure and by their concentration in the lowest positions in the labour market, it is common for the possibility of social promotion of the children through education to be established as the objective of the undertaken migratory project. The family unit as a whole is oriented towards a common strategy: the development of successful educational trajectories by the sons and daughters, or at least by those who are understood to have received the necessary opportunities to be able to carry them out (fundamentally those who arrived at an early age or were born in the host society). The family, with its aspirations, strategies and resources, is a key factor in shaping the educational trajectories studied.

In this context, the harshness of work in the agro-industry figures prominently. The young people interviewed are very aware of the working conditions faced by their parents and the impact of these conditions on their living conditions and their own bodies. Faced with a context that they know will not allow their parents other opportunities, as immigrants, sons and daughters assume an intergenerational debt: to achieve a better social position than that occupied by their parents by obtaining academic qualifications. In this way, parents and children are committed to education as a tool for upward social mobility.

A certain level of job stability, albeit precarious and poorly paid, has proved to be essential in this bid. The fact that at least one member of the family economy has managed to avoid the temporary nature of agricultural work has allowed many of the young people interviewed to envisage the possibility of a long educational career. In the same sense, if the regularity of family income opens up the conditions of possibility, scholarships are shown to be a key resource for access to higher education. While the high drop-out rates of students of immigrant origin are often explained by cultural and linguistic differences,

the fieldwork carried out once again points to economic and social origin as a fundamental conditioning factor in educational trajectories.

On the other hand, the concordance between the aspirations of parents and children, gathered through the latter's discourses, also - or, consequently - occurs in families united by solid ties and in which no serious intra-family conflicts have been detected. Thus, sons and daughters, despite the different family structures and types of authority exercised by their parents, are grateful for the migration project and maintain a close relationship with the rest of the members of the fraternity. Although within the household there are unequal positions of autonomy and power, mainly in terms of gender relations, the work carried out allows us to point to intra-family relations as a factor that has favoured the academic success of the young people interviewed.

Although it has been pointed out repeatedly throughout this research that in order to study the academic performance of migrant day labourers' children it was necessary to look beyond the school institution, this does not imply, however, that it is not essential to pay attention to the processes, dynamics and relationships that take place within it. With regard to how the school participates in the construction of successful educational trajectories, it is worth noting, first of all, that most of the young people interviewed found in public education the space of possibility in which to develop their educational aspirations. In other words, although it is not among the objectives of our study to participate in the debates surrounding the unequal presence of students of migrant origin depending on the ownership of the centres, we believe it is important to point out that, despite the great growth that private education (private and private-concerted) has experienced in the Region of Murcia in recent years, it has been in public education where young people of migrant origin have found opportunities for the development of successful educational trajectories.

On the other hand, and in opposition to many of the most widespread imaginaries about diversity in schools, it is interesting to note that, although the young people interviewed perceive having studied in schools with few students of immigrant origin as an advantage, they do so because they understand that this situation allowed them access to a greater number of attention and efforts. It is therefore a question of scarce resources (regardless of the characteristics attributed to students of migrant origin), which, as the number of students requiring them increases, become insufficient. Thus, as pointed out, among others, in the work of Antonia Olmos (2010), the great fallacy of the discourses that point

out that a greater number of foreign students affects the educational performance of the classroom as a whole lies in the fact that they blame these students for an intrinsic problem of the education system, such as the lack of resources.

The results of our study also confirm some of the main shortcomings that previous literature has highlighted in relation to both school reception processes and the construction of segregated pathways within the same school. The stigmatising link that these programmes establish between immigrant origin and special educational needs, their negative effect on interethnic relations within the school environment or the way in which they participate in the construction of the pupils who arrive as those who should be integrated into our school are some of the main criticisms drawn from the interviews carried out.

However, in the analysis of how the school institution conditions the educational performance of those who pass through its classrooms, the figure of the teacher occupies a central position. Thus, in most of the educational trajectories reconstructed, the high expectations and trust received from some of the teachers are shown to be an essential condition for academic success. The ability of teachers to influence students' educational aspirations and to foster their attachment to and confidence in the academic space also entails the risk that the stereotyped image that some teachers have of students of immigrant origin may have a negative impact on their educational performance. It is pupils of Moroccan origin, insofar as they are associated with Islam, and specifically women wearing the veil, who are most frequently constructed by teachers on the basis of clichés and prejudices.

Linked to the stereotypes and prejudices that surround the sons and daughters of migration, we consider it important to insist that, in all the interviews, although with varying severity and frequency, they reported having suffered aggression or humiliation of a racist nature, both inside and outside the school environment. Once again, girls of Moroccan origin, as bearers of Muslimness in their own bodies, and as women, are the ones who report a greater number of these situations. We conclude from our study that the confidence that young people have in their own efforts to achieve successful academic trajectories allows them to maintain an attitude of resistance (some studies call it resilience) in the face of the contempt received by part of the majority group. That is to say, among the interviewees there is no perception, or at least not in a generalised way,

that the insults or aggressions that they sometimes - or frequently - experience could prevent them from obtaining an academic degree.

Similarly, the attitude of the majority group seems to be conditioning the way in which the more informal sociability of these young people takes place. Thus, among those interviewed, groups of friends made up of other members with whom they share the same ethnic origin or country of origin predominate. Although no clear relationship has been identified between academic success and the composition of the peer group, this ethnic segmentation of youth sociability shows, in our opinion, the fragility in which the incorporation of the sons and daughters of migration into different spheres of the host society is taking place. Very limited inter-ethnic relations, which, although they allow for the development of successful educational trajectories, we believe may negatively condition other spheres of the lives of these young people, such as, for example, their incorporation into the labour market or their participation in the social and political spheres.

In a final section we have tried to show, through different dimensions, how what we can call a social identity as the son or daughter of immigrants is constructed and internalised. This identity is mainly characterised by the constant need for legitimisation. The majority group imposes on these young people the obligation of exemplarity in all spheres of life - public and private - as a prerequisite, though not a certain or sufficient one, to leave behind the stigmatising and socially structuring category of immigrants and begin to be perceived - and treated - as citizens. Regardless of legal status (whether or not they have Spanish nationality) or individual identity (whether or not they feel more or less Spaniard), the social position of the sons and daughters of migration in the public space is in constant dispute. In this struggle to be recognised as legitimate members of the society of which they are a part, the school institution is the fundamental stake. The approach that underlies this idea places us once again before a construction of these young people as labour forc e. In other words, by converting academic qualifications into a job with better conditions than those reserved for their parents, young people of migrant origin hope to achieve the recognition they do not receive in the political and public sphere. However, the episodes of discrimination they have experienced, the scarce presence of people of migrant origin in certain occupations or the experiences they observe in their environment mean that, together with confidence in individual effort and academic training, they harbour the fear that the immigrant condition will impose itself

on their incorporation into the labour market. That is to say, if in this thesis we have tried to find out how educational trajectories that seemed destined to failure have been shaped, it remains to be seen whether they are sufficient to *get out of the field*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de Jhon Obgu. *RECERCA*. N.º 11, pp. 71-92.

Adlbi, S. (2010). Jóvenes universitarias musulmanas en Madrid. Identidad y convivencia. *Revista Española de Educación Comparada*. N.º 16, pp. 357-391.

Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOÉ, Funes, J. y Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los restos educativos*. Barcelona: La Caixa.

Alba, R. y Holdway J. (edits.) (2013). *The children of immigrants at school. A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*. New York: New York University Press.

Alegre, M.A. y Subirats, J. (2007). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.

Alegre, M. A., Benito, R. y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. N.º 12 (2), pp. 1-26.

Alonso, L.E. (2013). La sociohermenéutica como programa de investigación sociológica. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*. N.º 761, pp. 1-15.

- (2003). *La mirada cualitativa en Sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.

Álvarez-Sotomayor, A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoriales de hijos de inmigrantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 8 (3), pp. 1-32.

- (2012). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *RIS. Revista Internacional de Sociología*. Vol. 78 (3), pp. 1-15.

- (2016). ¿Capital económico o capital cultural? El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España. *PAPERS*. N.º 101 (4), pp. 527-554.

Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. y Gutiérrez-Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Estudios sobre Educación*. Vol. 28, pp. 51-78.

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Anderson, M. (1998). *Aproximaciones a la historia de la familia occidental (1500-1914)*. Madrid: Siglo XXI.

Andujar, N. (2008). El papel de los jóvenes musulmanes en la transformación del Islam. *Revista de estudios de juventud*. N.º 80, pp. 61-75.

Aparicio, R. (2007). The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 33, pp. 1169-1193.

- (2001). La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones*. N.º 9, pp. 171-282.

Aparicio, R. y Portes, A. (2014). *Creecer en España. La integración de los hijos inmigrantes*. Barcelona: La Caixa.

Aparicio, R. y Tornos, A. (2006a). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- (2006b). El estudio de redes sociales en la investigación sobre migraciones. *ICADE*. N.º 69, pp. 145-165.

Aparicio, R. y Veredas, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Arcarons, A. y Muñoz-Comet, J. (2018). La generación 1.5 de inmigrantes en España. ¿La crisis de empleo les ha afectado igual que a la primera generación? *REIS*. N.º 164, pp. 21-40.

Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.

Arjona, Á., Checa, J.C. y Checa, F. (2014). Inmigración y acceso a la Universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, Vol. 30. N.º 2.

Arjona, Á. Checa, J.C., Pardo, R. y García-Arjona, N. (2011). Jóvenes de origen inmigrante y continuidad educativa. Análisis preliminar de un estudio de caso en Francia y España. En. Arjona, Á., Checa, F. y Belmonte, M. T. (edits.) *Biculturalismo y segundas generaciones: integración social, escuela y bilingüismo*. Barcelona: Icaria.

Avallone, G. (2017). Migraciones y relaciones de poder en la agricultura global contemporánea: entre actualidad y ruptura de la herencia colonial. *Relaciones Internacionales*. N.º 36, pp. 73-92.

Avallone, G. y Ramírez, A.J. (2017). Trabajo vivo, tecnología y agricultura en el Sur de Europa. Una comparación entre la Piana del Sele en Salerno (Italia) y la Vega Alta del Segura en Murcia (España). *AGER. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*. Vol. 23, pp. 131-161.

Avallone, G. y Santamaría, E. (2018). *Abdelmalek Sayad: Una lectura crítica. Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)*. Madrid: Ediciones Dado.

Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. N.º 8 (3), pp. 1-38.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.

Bauman, Z. (2001). *La Postmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*. Vol. 25 (8), pp. 451-465.

Bereiter, C. y Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-school*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Berger, K. S. (2004). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control*. Madrid: Ediciones Akal.

Bertrán, M., Ponferrada, M. y Pàmies, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race Ethnicity and Education*. Vol. 19 (1), pp. 161-181.

Bolzman, C., Fibi, R. y Vial, M. (2001). *Secondas – secondos. Le Processus d'Integration des Jeunes Adultes issus de l'Immigration Spagnole et Italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.

Bonal, X. (2004). Escola. La inmigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats*. N.º 3, pp. 7-17.

Borman, G. y Rachuba, L. (2001). *Academic Success Among Poor and Minority Students. An Analysis of Competing Models of School Effects*. Baltimore: Center for Research on the Educational of Students Placed at Risk.

Bouamana, S. (2019). Las paradojas de la integración y el universalismo abstracto. En: Avallone, G. y Santamaría, E. (coords.). *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica. Migraciones, saberes y luchas (culturales y sociales)*. Madrid: Dado Ediciones.

Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

- (2013). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- (1999). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*. Vol. 2 (5).

Bourdieu, P. y Passeron, C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. Vol. 9 (3).
- Brimbaum, Y. y Cebolla, H. (2007). The schools careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion? *Ethnicities*. Vol. 7 (3).
- Bueno, J. y Belda, J. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.
- Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos Económicos de ICE*. N.º 78, pp. 282-310.
- Calero, J. y Oriol, J. (2012). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada*. Vol. 34. N.º 2, pp. 413-438.
- Cano, E. y Fernández, M. (2015). La visión de los estudiantes de origen extranjero sobre factores y competencias claves para el acceso a la Universidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Vol. 26, pp. 263-284.
- Cano, A.B., Sánchez, A. y Massot, M.I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. N.º 14 (2), pp. 1371-1387.
- Camarero, L. y Sampedro, R. (2008). ¿Por qué se van las mujeres? El continuum de movilidad como hipótesis explicativa de la masculinización rural. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N.º 124, pp. 73-105.
- Camarero, L., Vicente-Mazariegos, J.I. y Sampedro, R. (1991). *Mujer y ruralidad. El círculo quebrado*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Capellán, L., García Castaño, F.J., Olmos, A. y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. N.º 18, pp. 1-27.
- Carabaña, J. (2017). ¿La igualdad de oportunidades era esto? Estratificación, educación, desigualdad y pobreza. Conversación con Julio Carabaña. *Encrucijadas*. N.º 14.

- (2012). Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma. *Área. Demografía, Poblaciones y Migraciones Internacionales*. Vol. 11, pp. 1-7.
- (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Colegio libre de Eméritos.
- (2004a). Una estimación del grado en el que el número de hermanos deprime el nivel de estudios. En. Díez Nicolás et al. (coord.). *Reflexiones sociológicas: homenaje a José Castillo*. Madrid: CIS.
- (2004b). Natalidad, inmigración y enseñanza. *ICE. Revista de Economía*. N.º 815, pp. 81-104.

Carrasco, S. (2011). Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas. En. García Castaño, F.J. y Carrasco, S. *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación.

- (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de OGBU y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*. Vol. 11, pp. 40-68.
- (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de las minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*. N.º 330, pp. 99-136.

Carrasco, S., Ballestín, B. Bertrán, M. y Bretones, E. (2001). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Nómadas*. N.º 14, pp. 50-66.

Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D. y Martínez, C. (2002). Sobre infancia e inmigración: consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona. En. García Castaño, F.J. y Muriel, C. (coords.). *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*. Vol. 20. N.º 1, pp. 55-78.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2011). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6 (1), pp. 105-122.

Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L. y Sánchez, A. (2021). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* El Observatorio Social. Fundación La Caixa.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Inmigraciones*. N.º 29, pp. 31-60.

Carrasco, C. y Riesco, A. (2011). La trayectoria de inserción laboral de los jóvenes inmigrantes. *PAPERS*. N.º 96 (1), pp. 189-203.

Carrasco, S. y Soto, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. *II Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid: Universidad de Comillas.

Castellanos, M.L. y Pedreño, A. (2001). Desde El Ejido al accidente de Lorca. Las amargas cosechas de los trabajadores inmigrantes en los milagrosos vergeles de la agricultura mediterránea. *Sociología del Trabajo*. N.º 42, pp. 3-31.

Cátedra UCAM-Santander de Emprendimiento en el Ámbito Agroalimentario (2016). *Aproximación al dimensionamiento del sistema agroalimentario de la Región de Murcia. Caracterización, contribución a la economía y al empleo del ámbito agroalimentario y sus sectores auxiliares*. UCAM - Santander.

Cebolla, H. (2009a). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *ARI*. N.º 7.

- (2009b). Inmigración y educación: del shock demográfico al debate sobre el rendimiento. En: Cebolla, H. y Larios, M.J. (Eds.). *Inmigración y Educación*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de los centros. *REIS*. N.º 118 (7), pp. 97-121.

Cebolla, H. y Garrido, L.J. (2008). Sobre la desventaja educativa de los inmigrantes. *Revista de Estadística y Sociedad*. N.º 30, pp. 21-23.

Cebolla, H. y González, A. (2008). *La inmigración en España (2001-2007). De la gestión de los flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Cebolla, H. y Martínez, A. (2014). Las expectativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de la escuela? *Revista Internacional de Sociología*. N.º 73 (1).

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Colectivo IOÉ (2012a). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Madrid: OEI.

- (2012b). La sociedad ante la escuela. Puntos de vista de dos generaciones. *Panorama Social*. N.º 15, pp. 1-22.
- (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. CIDE: Instituto de la Mujer.
- (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- (1997). *La diversidad cultural y la escuela: discursos sobre la atención a la diversidad, con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: CIDE.
- (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE.

Coleman, J. (2011). *Fundamentos de Teoría Social*. Madrid: CIS.

Connel, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*. Vol. 19 (6), pp. 829-859.

Corrado, A. (2013). La nuova questione agraria: controllo delle risorse e riproduzione sociale. *Sociologia urbana e rurale*. N.º 102, pp. 51-65.

Cutillas, I. (2019). Racismo y xenofobia en Europa: de las narrativas tóxicas a las políticas antiinmigración. En. Moraes, N. y Romero, H. *Asilo y Refugio en tiempos de guerra contra la inmigración*. Madrid: Editorial Catarata.

- Cutillas, I. y Moraes, N. (2018). Hijos de familias migrantes en espacios rurales agroindustriales de la Región de Murcia. Trayectorias, pertenencias y percepciones de discriminación y rechazo. *Gazeta de Antropología*. N.º 34 (1).
- De Castro, C., Gadea, M.E. y Pedreño, A. (2014). Inmigración, crisis del Sur de Europa y sostenibilidad social de las estrategias de desarrollo. El caso de los enclaves productivos de agricultura intensiva. *Revista de Trabajo*. N.º 11, pp. 87-111.
- De Castro, C. Gadea, E, Pedreño, A. y Ramírez, A.J. (2017). Coaliciones sociales y políticas en el desarrollo del sector agroexportador: las frutas murcianas en las redes globales de producción alimentaria. *Mundo agrario: revista de estudios rurales*. Vol. 54. N.º 1, pp. 111-138.
- De Castro, Gadea, M.E. y Sánchez-García, M.A. (2021). Estandarizadores. La nueva burocracia privada que controla la calidad y la seguridad alimentaria en las cadenas globales agrícolas. *RES*. Vol. 30, N.º 1, pp.1-21.
- De Castro, C., Moraes, N. y Cutillas, I. (2017). Gobernar la producción y el trabajo por medio de estándares. El caso de la industria agroalimentaria en Murcia. *Política y Sociedad*. Vol. 54, pp. 111-138.
- De Miguel, V. y Carvajal, C. (2007). Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los institutos. *Migraciones*. N.º 22, pp. 147-190.
- Díaz, C. y Díaz, C. (1995). De mujer a mujeres: estrategias femeninas de huida del hogar y del medio rural. *Agricultura y Sociedad*. N.º 76, pp. 205-218.
- Domínguez, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8 (1), pp. 42-63.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *REIS*. N.º 104 (3), pp. 219-251.
- Equipo Enclaves – Universidad de Murcia (2016). ¿Cómo hicimos el proyecto de investigación Enclaves: “Sostenibilidad social de los enclaves de agricultura intensiva: España y México” (2012-2015)? *Sociología del Trabajo*. N.º 86, pp. 107-214.
- Escarbajal, A. y Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia. Un estudio enmarcado en los

objetivos educativos del “Horizonte 2020”. *International Journal of New Education*. N.º 1, pp. 98-119.

Escarbajal, A., Navarro, J. y Arnaiz, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*. N.º 33, pp. 5-17.

Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. N.º 1 (1), pp. 1-24.

Fama, M. y Corrado, A. (2021). ¿“Seguridad alimentaria” y “desarrollo sostenible” como profecías de un nuevo régimen agroalimentario en la ecología-mundo? *Relaciones Internacionales*. N.º 47, pp. 67-84.

Feixa, C. (2008). Generación uno punto cinco. *Revista de estudios de juventud*. N.º 80, pp. 115-127.

Feliciano, C. (2006). Beyond the family: the influence of premigration group status on the educational expectations of immigrant’s children. *Sociology of Education*. N.º 79, pp. 281-303.

Feliciano, C. y Rumbaut, R. (2005). Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes Among Adult Children of Immigrants. *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 28, N.º 6, pp. 1087-1118.

Feria, A. (2002). Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 315, pp. 56-60.

Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 12 (2), pp. 1-27.

- (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*. N.º 98, 238-261.

Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (coords.) (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de multiculturalidad (presentación). *Revista de educación*. N.º 345, 15-21.

Fernández, D. (2017). *Transformaciones en las relaciones e identidades de género en la migración internacional de retorno en espacio urbano-costero del Ecuador*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

Fernández, J.M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la Sociología de Pierre Bourdieu. *PAPERS*. N.º 98 (1), pp. 33-60.

Fernández-Kelly, P. (2008). The back pocket map: social class and cultural capital as transferable assets in the advancement of second-generation immigrants. *AAPSS*. Vol. 620 (1).

Fernández-Kelly, P. y Konczal, L. (2005). “Murdering the Alphabet”. Identity and entrepreneurship among second-generation Cubans, West Indians, and Central Americans. *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 28, pp. 1153-1181.

Fox, R. (2004). *Sistemas de parentesco y matrimonio*. Madrid: Alianza

Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*. N.º 345, pp. 111-132.

- (2003). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Economía y Social de la Comunidad de Madrid.
- (2002). Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológica para su estudio. En. García Castaño, F.J. y Muriel, C. (edits.) *Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Vol. 2. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*. N.º 49, pp. 67-73.
- (1996). Alumnos marroquíes en la escuela española. En. López, B. *Atlas de la inmigración 1996*. Madrid: Dirección General de Migraciones y Universidad Autónoma de Madrid.

Franzé, A., Moscoso, M.F. y Calvo, A. (2011). “Donde nunca hemos llegado”. Alumnado de origen latinoamericano entre la escuela y el mundo laboral. En. Arjona, Á., Checa, F. y Belmonte, M.T. (eds.). *Biculturalismo y segundas generaciones: integración social, escuela y bilingüismo*. Barcelona: Icaria.

Franzé, A., Poveda, D., Jociles, M.I., Rivas, A.M., Villaamil, F., Peláez, C., Sánchez, P. (2011). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. En. García Castaño, F.J y Carrasco, S. *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.

Friedland, W. (2001). Reprise on Commodity Systems Methodology. *International Journal of Sociology of Agriculture and Food*. Vol. 9, nº1, pp. 82-103.

- (1994). La Nueva Globalización: el Caso de los Productos Frescos. En Bonnano, A. (ed.) *La Globalización del Sector Agroalimentario*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- (1984). Commodity systems analysis: an approach to the sociology of agriculture. *Research in Rural Sociology and Development*. Vol. 1, pp. 221-235.

Friedland, W., Barton, A. y Thomas, R. (1981). *Manufacturing Green Gold. Capital, Labor, and Technology in the Lettuce Industry*. Cambridge University Press.

Fuglini, A.J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families. *Child Development*. Vol. 68 (2), pp. 351-363.

Fullaondo, A. (2017). Un acercamiento teórico y cultura. En. Oleaga, J. A. (ed.). *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal llamadas) segundas generaciones*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Gadea, E., Pedreño, A., De Castro, C. y Ramírez, A.J. (2016). Almaceneras. Género y trabajo en los almacenes de manipulado de fruta en la Región de Murcia. *Revista andaluza de Antropología*. N.º 11, pp. 121-145.

Gadea, E., Ramírez, A. J. y Sánchez, J. (2014). Estrategias de reproducción social y circulaciones migratorias de los trabajadores en los enclaves globales. En. Pedreño, A. (coord.). *De cadenas, migrantes y jornaleros: los territorios rurales en las cadenas globales agroalimentarias*. Barcelona: Talasa Ediciones.

Gadea, E. y Torres, F. (2010). Inserción laboral de los inmigrantes. Estructura etno-fragmentada y crisis económica. El caso del campo de Cartagena (Murcia). *Sociología del Trabajo*. N.º 69, pp. 73-94.

Gaitán, L. (2013). *Factores condicionantes de las trayectorias positivas de los hijos inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Presentado en Jornada Técnica: El desafío de las grandes ciudades en un contexto de crisis: presente y futuro de los hijos de la migración (Ayuntamiento de Madrid).

García Borrego, I. (2011a). Elementos para el análisis de la condición social de los inmigrados. En. Arjona, Á., Checa, F. y Belmonte, M.T. (ed.). *Biculturalismo y segundas generaciones: integración social, escuela y bilingüismo*. Barcelona: Icaria.

- (2011b). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *PAPERS*. N.º 96 (1), pp. 55-76.
- (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Tesis Doctoral: UNED.
- (2004). ¿Nacidos inmigrantes? Hijos de extranjeros en Madrid. Ponencia presentada en IV Congreso sobre la inmigración en España. Universitat de Girona.
- (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de la “segunda generación”. *Anduli: revista andaluza de Ciencias Sociales*. N.º 3, pp. 27-46.

García Castaño, F.J., Álvarez, A. y Rubio, M. (2011). Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*. N.º 20, pp. 203-228.

García Castaño, F.J. y Carrasco, S. (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación

García Castaño, F.J., Fernández, J., Rubio, M. y Soto, L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: Algunas reflexiones sobre el ‘alumnado de nueva incorporación’. En. Alegre, M.Á. y Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.

García Castaño, F.J., Granados, A. y Pulido, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En. García Castaño, F.J. y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.

García Castaño, F.J., López, R. y Thamn, M. (2014). Sujetos y territorios en el estudio de las migraciones desde la antropología en España. *Quaderns-e Institut Català d'Antropologia*. N.º 19 (2), pp. 100-125.

García Castaño, F.J. y Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcciones de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

García Castaño, F.J., Olmos, A. y Rubio, M. (2011). ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua?... y también fracasan. El llamado “alumnado latinoamericano” en la escuela. En. Barbolla, D. (edit.). *Migraciones latinoamericanas en la nueva civilización*. Biblioteca Nueva.

García Castaño, F.J, Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*. N.º 345, pp. 23-60.

García Castaño, F.J., Rubio, M. y Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad: sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*. N.º 34 (1).

García Ortiz, P. (2006). Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí. En. Nouaroui, H. y Moscoso, F. *Actas del I Congreso Árabe-Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *PAPERS*. N° 96 (1), pp. 205-223.

- (2008). Escuela, familia de origen migrante y participación. *Revista de Educación*. N°345, pp. 133-155.

Gereffi, G., Humphrey, J. y Sturgeon, S. (2005). The governance of global value chains. *Review of International Political Economy*. Vol. 12, n° 1, pp. 78-104.

Gibson, M. (2001). Immigrant Adaptation and Patterns of Acculturation. *Human Development*. N.º 44, pp. 19-23.

- (1997). Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology. *Anthropology & Education Quarterly*. N.º 28 (3), pp. 431-454.

- (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. New York: Cornell University Press.

Gibson, M. y Carrasco, S. (2009). The education of immigrant youth: some lessons from the US and Spain. *Theory Into Practice*. Vol. 28 (4), pp. 249-257.

Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M. y Ríos-Rojas, A. (2013). Different Systems, Similar Results: Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia. En. Alba, R. y Holdaway, J. (edit). *The children of immigrant at school. A comparative look at integration in the United States and Western Europe*. New York: New York University Press.

Gil-Araujo, S. (2019). Narrativas sobre la nación en las políticas de integración de inmigrantes. El legado de Abdelmalek Sayad. En. Avallone, G. y Santamaría, E. (coords.) *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica. Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)*. Madrid: DADO.

- (2010). Una sociología (de las migraciones) para la resistencia. *EMPIRIA*. N.º 19, pp. 235-273.

Gil-Benumea, D. (2018). Viejas políticas y nuevos racismos. La izquierda frente a la islamofobia. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*. N.º 24, pp. 49-70.

Goenechea, C. (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*. N.º 16 (1), pp. 151-168.

González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI Revista de Educación*. N.º 9, pp. 155-169.

González, A. y Cebolla, H. (2018). Los hijos de la inmigración en España: valores, aspiraciones y resultados. En Blanco, A., Chueca, A., López-Ruiz, J.A., y Mora, S. (coords.). *Informe España 2018*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Goyette, K. A. (2008). College for some to college for all: social background, occupational expectations, and educational expectations over time. *Social Science Research*. Vol. 37 (2), pp. 461-484.

Granados, A. y García Castaño, F.J. (coords.) (1997). *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

Goffman, E (1998). *Estigma La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gourir, M. (1999). Une institutrice et ses “petits étrangers”. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 129, pp. 57-62.

Grosfoguel, R. (2011). Islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Astrolabio*. N.º 6.

Gualda, E. (2007). Researching “Second Generation” in a Transitional, European and Agricultural Context of Reception of Immigrants. *The Center for Migration Development. Princeton University. Working Papers*.

- (2005). Capital social, ciudadanía e integración social desde la perspectiva de las actitudes hacia la población extranjera. En, Andreu, J. (comp.). *Desde la Esquina de*

*Europa. Análisis comparado del capital social en Andalucía, España y Europa.*  
Andalucía: Biblioteca Nueva–Centro de Estudios Andaluces.

Hall, S. (2003). Introducción, ¿quién necesita identidad? En. Hall, S. y Du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Haller, A. y Portes. A. (1973). Status attainment processes. *Sociology of Education*. Vol. 46 (1), pp. 51-91.

Hansen, M. L. (1987). *The problem of the third-generation immigrant*. Rock Island, Illinois: Swenson Swedish Immigration Research Center.

Hao, L. y Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*. N.º 71 (3), pp. 175-198.

Harris, A. (2011). *Kids don't want to fail. Oppositional Culture and the Black-White Achievement Gap*. Cambridge: Harvard University Press.

Harris, J. (2003). *El mito de la educación*. Barcelona: Ediciones de Bolsillo.

Harvey, D. (2012a). *El enigma del capital y la crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.

- (2012b). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.

Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *PAPERS*. N.º 43, pp. 71-16.

Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Editorial Morata.

Hosnedlová, R. y Stanek, M. (2009). Inmigrantes ucranianos en España. Una aproximación a las pautas de movilidad internacional. *Scripta Nova*. Vol. XIV, nº 312.

Hosp, J.L. y Rechly, D. (2004). Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education: Academic, Demographic, and Economic Predictors. *Exceptional Children*. N.º 70 (2), pp.185-200.

Inoue, Y. (1999). *The educational and occupational attainment process: the role of adolescents status aspirations*. Meryland: University Press of America.

Ireson, J., Hallam, S., Hack, S., Clark, H. y Plewis, I. (2002). Ability Grouping in English Secondary Schools: Effects on Attainment in English, Mathematics and Science. *Educational Research and Evaluation*. Vol. 8 (3), pp. 299-318.

Johnston, R., Burgess, S., Wilson, D. y Harris, R. (2006). School and Residential Ethnic Segregation: An Analyses of Variations across England's Local Educational Authorities. *Regional Studies*. N.º 40, pp. 973-990.

Jiménez, C. (2019). Sayad en uso: trayectorias y proyectos migratorios como herramientas de análisis. En. Avallone, G. y Santamaría, E. (coords.) *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica. Migraciones, saberes y luchas (culturales y sociales)*. Madrid: DADO.

Jiménez, M.L. (2012). El fantasma del racismo en las aulas: escuelas del más allá, niños que dan miedo y maestros cazafantasmas. En. García Castaño, F.J. y Olmos, A. (coords.). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

Kao, G. y Taggart, L. (2007). Does Social Capital Still Matter? Immigrant Minority Disadvantage in Social Capital and Its Effects on Academic Achievement. *Sociological*. Nº 50, pp. 27-52.

Kao, G. y Thompson, J.S (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*. Nº 29, pp. 417-422.

Kao, G. y Tienda, M. (1998). Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education*. N.º 106.

- (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*. Vol. 76 (1), pp. 1-19.

Kinder, D. y Sears, D. (1981). Prejudice and Politics: Symbolic Racism Versus Racial Threats to the Good Life. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 40. N.º 3, pp.14-431.

Labov, W. (1982). *The social stratification of English in New York city*. Washington: Center of Applied Linguistics.

Labrador, J. y Blanco, M.R. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Migraciones*. N.º 22, pp. 79-112.

- Lahire, B. (1995). *Tableaux des familles*. Lyon: Le Seuil.
- Langa-Rosado, D. (2019). El sentido de las becas para los estudiantes universitarios de clases populares. Impacto del nuevo sistema de becas en la universidad española. *International Journal of Sociology Education*. N.º 8 (2), pp. 105-126.
- Langa-Rosado, D. y Río, M.A. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Historia y Sociología de la Educación*. N.º 16, pp. 71-96.
- Lara, S. (2011). Los territorios migratorios como espacios de articulación de migraciones nacionales e internacionales. Cuatro casos del contexto mexicano. *Política y Sociedad*. Vol. 49, N.º 1, pp. 89-102.
- (2010). *Migraciones de trabajo y movilidad territorial*. México: Cámara de Diputados.
- Latorre, M. (2015). *Ciudadanos en democracia ajena. Aprendizajes políticos de la emigración española a Europa durante el Franquismo*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- López, C. y García Castaño, F.J. (2014). Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria. *RIEM Revista internacional de estudios migratorios*. Vol. 4 (1).
- López, D. y Pérez-Caramés, A. (2015). La decisión de retornar en tiempos de crisis. Una perspectiva comparada de los migrantes ecuatoriano y rumanos en España. *Migraciones*. N.º 37, pp. 171-194.
- Louie, V. (2006). Second-generation pessimism and optimism: How Chinese and Dominicans Understand Education and Mobility through Ethnic and Transnational Orientations. *International Migration Review*. N.º 40, pp. 537-572.
- Madrid, M.A. (1999). *Inmigrantes magrebíes residentes en el campo de Cartagena: propuestas de intervención socio-educativa desde el ámbito municipal*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

McMichael, P. (1994). *The global restructuring of agro-food system*. Ithaca and London, Cornell University Press.

Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *REIS*. N.º 62, pp. 193-242.

Marcu, S. (2012). *De Rusia a España: movimientos transfronterizos en la Eurasia del siglo XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Marsden, T. (1997). Creating space food: the distinctiveness of recent agrarian development. En. Goodman, D. y Watts, M. (1997). *Globalising Food*. Londres: Routledge.

Martín Criado, E. (2018). Juventud y Educación. Cuestión de clase. *Encrucijadas*. Vol. 15.

- (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. N.º 35 (2), pp. 305-325.
- (2014). Describir, explicar, participar en el debate público. La necesidad de la investigación cualitativa. *ARXIUS*. N.º 31, pp. 85-96.
- (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- (2009). “Clases de edad/generaciones”. En. Reyes, R. (dir.). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Vol. 1, pp. 345-350.
- (2003). Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Anduli: Revista andaluza de Ciencias Sociales*. N.º 2, pp. 9-28.
- (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*. N.º 31, pp. 235-252.

Martín Criado, E, Gómez, C., Fernández, F. y Rodríguez, Á. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Editorial Iralka.

Martín Criado, E., Fernández, F. y Gómez, C. (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. En. Samper, Ll. (Coord). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Universitat de Lleida.

Martín, R. y Bruquetas, C. (2014). La evolución de la importancia del capital escolar de la clase obrera. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*. Vol. 7 (2), pp. 373-394.

- Martín, N., Larena, R. y Mondéjar, E. (2012). Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N.º 73, (26,1), pp. 105-118.
- Martín, L. y Rodríguez, L.R. (2016). Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad. *Discurso y Sociedad*. Vol. 10 (1), pp. 100-133.
- Martínez, E. (2013). *Trayectorias formativas alumnado inmigrante*. Madrid: UGT.
- Martínez García, J.S. (2019). La educación y la desigualdad de oportunidades en tiempo de crisis. Documento de trabajo 3.9. *VIII Informe Foessa*.
- (2002). *¿Habitús o cálculo?: dos intentos de explicar la dinámica de desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la encuesta sociodemográfica*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez García, J.S. y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora*. N.º 14, pp. 13-37.
- Maier, R. y De Haan, M. (2003). Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises. *Revue Française de Pédagogie*. N.º 144, pp. 39-47.
- Mauger, G. (2013). “Modos de generación” de las “generaciones sociales”. *Sociología Histórica*. N.º 2, pp. 131-151.
- Mendoza, B.E. (2017). *Historias y trayectorias de éxito académico. Jóvenes musulmanas de origen marroquí en la educación superior de Cataluña*. Tesis doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mendoza, B.E., Pàmies, J. y Bertrán, M. (2015). *Gender, Islam and Higher Education. Young Moroccan Women in Catalonia*. Education and Transition, Contributions from Educational Research Budapest.
- Menjívar, C. (2008). Educational hopes, documented dreams: Guatemalan and Salvadoran immigrants’ legality and educational prospects. *The Annals of American Academy of Political and Social Science*. N.º 620, pp. 177-193.
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente (2013). *Medio rural: trabajando en femenino*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica

Mijares, L. (2005). Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen. *Anales de Historia Contemporánea*. N.º 21, pp. 111-124.

- (2004). *Aprendiendo a ser marroquíes: inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.

Miyar-Busto, M. (2017). La dedicación a los estudios de los jóvenes de origen inmigrante en España en la Gran Recesión. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N.º 157, pp. 123-140.

Moncousí, A. (2007). “Segundas generaciones” ¿La inmigración como condición hereditaria? *AIBR*. Vol. 2. N.º 3, pp. 459-487.

Moraes, N. (2018a). *Percepciones y discursos de los y las estudiantes de secundaria sobre la crisis de refugiados y las migraciones y sus consecuencias en Europa*. Proyecto Refugium.

- (2018b). *La llamada “crisis de refugiados”, las migraciones y sus consecuencias en Europa: percepciones y discursos de las y los estudiantes universitarios*. Proyecto Refugium.

- (2010). *Transnacionalismo político y nación: el papel del Estado y la Sociedad Civil Migrante en la construcción de la trans-nación uruguaya*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- (2009). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad: una revisión conceptual a partir de la emigración uruguaya. *AREAS*. N.º 28, pp. 61-70.

Moraes, N. y Cutillas, I. (2014). Nuevos dispositivos de regulación transnacional: un análisis sobre los estándares de calidad y su impacto en los enclaves globales agrícolas. En: Pedreño, A. (coord.). *De cadenas, migrantes y jornaleros. Los territorios rurales en las cadenas globales agroalimentarias*. Madrid: Talasa.

Moraes, N., Gadea, E. Pedreño, A. y De Castro, C. (2012). Enclaves globales agrícolas y migraciones de trabajo: convergencias globales y regulaciones transnacionales. *Política y Sociedad*. Vol. 49 (1), pp. 13-34.

Moraes, N. y Romero, H. (2019). *Asilo y Refugio en tiempos de guerra contra la inmigración*. Editorial Catarata.

Moreno, P. (2002). Reflexiones en torno a la segunda generación de inmigrantes y la construcción de la identidad. *Ofrim/Suplementos*. N.º 10, pp. 10-30.

Muniategi, E. (2012). *La integración de los hijos e hijas de inmigrantes en Bilbao. Escuela e identidad*. Tesis Doctoral: Universidad de Deusto. Bilbao.

Navarro, J. (2015). *Estudio del Rendimiento Escolar en el Alumnado Inmigrante y de Origen Extranjero en la Educación Secundaria de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

OCDE (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background*. OCDE.

- (2012). *Untapped skills. Realising the potential of immigrant students*. OCDE.
- (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do-student performance in Reading, Mathematics and Science*. OCDE.
- (2006). *Where immigrant student succeed. A comparative review of performance and Engagement in PISA 2003*. OCDE.

Olmos, A. (2017). “Los malos a mí no me llaman por mi nombre, me dicen moro todo el día”: una aproximación etnográfica sobre alteridad e identidad en alumnado inmigrante musulmán. *EMPIRIA*. N.º 38, pp. 85-107.

- (2012). Cuando migrar se convierte en un estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonatuas. Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*. Vol. 1(2), pp. 62-85.
- (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía. El “otro” en nuestras escuelas. *Revista de Educación*. Vol. 353. N.º 10, pp. 469-495.

Ogbu, J. (1992). Les Frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*. Vol. 101, pp. 9-26.

Ogbu, J. y Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 29 (2), pp. 155-188.

Ortiz Cobo, M. (2010). Polarización escolar: incidencia de la política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 51 (3).

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2012). *Segundo plan de acción mundial para los recursos fitogenéticos para la alimentación y la agricultura*. FAO.

Oso, L. (2008). Migración, género y hogares transnacionales. En García, J. y Lacomba, J. (eds.) *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Oso, L. y Martínez, R. (2008). Domésticas y cuidadoras: mujeres inmigrantes latinoamericanas y mercado de trabajo en España. *ORDA*. N.º 208-209, pp. 143-161.

Oso, L. y Suárez, L. (2017). Migration and intergenerational strategies for social mobility: theoretical and methodological challenges. *Migraciones*. N.º 42, pp. 19-41.

Pajares, J.M. (2006). *Procesos migratorios e integración socio-laboral de los inmigrantes rumanos en Cataluña*. Tesis doctoral: Universitat de Barcelona.

- (1998). *La inmigración en España. Retos y propuestas*. Barcelona: Editorial Icaria.

Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de educación*. N.º 362, pp. 133-158.

- (2012). Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada. *Memòria justificativa de recerca*. Barcelona: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca.

- (2011a). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y la sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de educación*. N.º 362, pp. 138-158.

- (2011b). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En. García Castaño, F.J. y Kressava, N. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.

- (2011c). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol. 10 (1).

- (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral: Univesitat Autònoma de Barcelona.

Pàmies, J. y Bertrán, M. (2018). Factors affecting educational success and continuity among Young people of Moroccan descent in Catalonia (Spain). *International Journal of Educational Research and Innovation*. N.º 10, pp. 179-189.

Pàmies, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE*. Vol.8 (3).

Parella, S. (2005). La maternidad a distancia de las empleadas domésticas latinoamericanas en España. La vulneración del derecho a la vida familiar en el contexto de la internacionalización de la reproducción. En. Giró, J. (coord.). *El género quebrantado: sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio*. Los Libros de la Catarata.

Pels, T. y De Haan, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in a 'acculturative arena'. *YOUNG*. N.º 15 (1), pp. 71-89.

Pedreño, A. (2021a). *Inmigración, trabajo y salud. Migraciones económicas y trabajo. Material docente*. Máster en Inmigración e Interculturalidad. Universidad de Castilla La Mancha.

- (2021b). Condición inmigrante. En. Jiménez, C. y Trpin, V. *Pensar las migraciones contemporáneas*. Buenos Aires: Teseopress.
- (2014). (coord.). *De cadenas, migrantes y jornaleros. Los territorios rurales en las cadenas globales agroalimentarias*. Madrid: Talasa.
- (2013). (coord.). *Que no sean como nosotros. Trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Murcia: EDITUM.
- Pedreño, A. (2010). Carrera y fracaso en las trayectorias sociales de los hijos de los inmigrantes. En. García, A., Gadea, E. y Pedreño, A. (Eds.) (2010). *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Murcia, EDITUM.
- Pedreño, A. (2005). Sociedades etnofragmentadas. En. Pedreño, A. y Hernández, M. (coords.). *La Condición Inmigrante*. Murcia: EDITUM.
- Pedreño, A. (2001). Efectos territoriales de la globalización: el caso de la ruralidad agroindustrial murciana. *Revista de estudios regionales*. N.º 59, pp. 69-96.

Pedreño, A., De Castro, C., Gadea, E. y Moraes, N. (2015). Sustainability, resilience and agency in intensive agricultural enclaves. *AGER. Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*. N.º 18, pp. 139-160.

Pedreño, A., Gadea, E., y García, A. (2013). Jornaleras de la globalización en el campo murciano. En. Sánchez, M. y Serra, I. (coord.). *Ellas se van: mujeres migrantes en Estados Unidos y en España*. UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales.

Pedreño, A. Lario, M., Poveda, M. y Torres, F. (2006). De cómo vive y trabaja “la otra mitad”: flujos de inmigración y modernización regional. En. *El otro estado de la Región. Informe 2006*. Murcia: Foro Ciudadano.

Pedreño, A. y Riquelme, P. (2007). La condición inmigrante de los nuevos trabajadores rurales. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*. N.º 211, pp. 189-238.

Pedreño, A. y Torres, F. (2008). Flujos migratorios y cambio social en Murcia. *Política y Sociedad*. Vol. 45 (1), pp. 147-166.

Pels, T. y De Hann, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in an ‘acculturative arena’. *Young*. N.º 15 (1), pp. 71-89.

Perreira, K., Mullan, K. y Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*. Vol. 43, pp. 511-536.

Pérez, A. (2019). La producción cultural de las fronteras. La cuestión migratoria en el pensamiento de Estado. En. Avallone, G. y Santamaría, E. (coords.) *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica. Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)*. Madrid: DADO.

- (2009). Le ‘sens du problème’ chez Sayad. *Hommes & Migrations*. N.º 1289, pp. 132-139.

Perez, J.M. y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*. N.º 8, pp. 27-29.

Pérez-Caramés, A. (2004). Los residentes latinoamericanos en España: de la presencia diluida a la mayoritaria. *Papeles de población*. Vol. 10 (41), pp. 259-295.

Portes, A. y Aparicio, R. (2013). Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España: reporte de avance. *ARI. Real Instituto Elcano*. N.º 34, pp. 12.

Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2018). Hacerse adulto en España: la integración de los hijos de inmigrantes. *Anuario CIDOB de la Inmigración*. N.º 2018, pp. 148-181.

- (2016). *Spanish Legacies: The Coming of Age of the Second Generation*. University of California Press.

- (2009). La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*. N.º 67.

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *REIS*. N.º 134, pp. 55-86.

Portes, A. McLeod, S. y Parker, R. (1978). Immigrant Aspirations. *Sociology of Education*. N.º 52, pp. 241-260.

Portes, A. y Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The Future of Children*. N.º 21 (1), pp. 219-246.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2010). *América Inmigrante*. Sevilla: España.

- (2001). *Legacies: The Story of Immigrant Second Generation*. University of California Press.

Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented Assimilations and its Variants. *APPS*. Vol. 530 (1).

Pries, L. (2008). La emergencia de un tejido de regulación laboral transnacional. *Sociología del trabajo, nueva época*. N.º 63, pp. 27-48.

Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*. N.º 126, pp. 53-57.

Radl, J., Salazar, L. y Cebolla, H. (2017). Does Living in a Fatherless Household Compromise Educational Success? A Comparative Study of Cognitive and Non-Cognitive Skills. *European Journal of Population*. N.º 33 (2), pp. 217-242.

Ramírez, A. (2014). *La alteridad imaginada. El pánico moral y la construcción de lo musulmán en España y Francia*. Barcelona: Bellaterra.

Ramírez, A. J. (2020). La eventualidad como norma básica del empleo agrícola en un territorio del sur de Europa. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. Vol. 38 (1).

- (2019). *Hacia una nueva cuestión meridional: crisis de reconocimiento y heridas morales en las clases populares de la Vega Alta del Río Segura (Región de Murcia)*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

Reay, D. (2000). A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework? Emotional Capital as a Way of Understanding Mother's Involvement in Their Children's Education? *The Sociological Review*. Vol. 48 (4), pp. 568-585.

Regil, M.D. (2001). *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

Reigada, A. (2010). El impacto de la reestructuración productiva en los mercados de trabajo agrícolas: el caso del cultivo de la fresa en Huelva. En: De Castro, C., Gadea, E., Moraes, N. y Pedreño, A. (eds.). *Mediterráneo migrante. Tres décadas de flujos migratorios*. Murcia: EDITUM.

- (2009). Trabajadoras inmigrantes en los campos freseros: hacia una segmentación sexual y étnica del trabajo y la vida social. *Pensamiento Crítico*.

Reparaz, C. y Naval, C. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación y Cultural.

Rhein, C. (1997). De la anamorfosis en demografía. Polarización social y flujos escolares en la metrópolis parisina. *Les Annales de la recherche urbaine*. N.º 75, pp. 59-69.

Rodríguez-García, D., De Miguel, V. y Solana-Solana, M. (2020). Las uniones mixtas y sus descendientes en España. Evolución y consideraciones sobre la mixticidad. *Anuario CIDOB de la Inmigración*. N.º 2020, pp. 167-196.

Río, M. A. (2014). Efectos de la conversión en becarios y consecuencias de la reforma del sistema de becas entre universitarios de la clase obrera. *RASE*. Vol., 7, N.º 2, pp. 468-487.

Río, M.A. y Jiménez, M.L (2014). Perspectivas de evaluación de las políticas de incentivación de la continuidad y de la productividad escolar: aportaciones de un estudio sobre las becas 6000 en Andalucía. *INGURUAK*. N.º57-58, pp. 3040-3062.

Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*. Vol. 40 (3), pp. 411-451.

Rivkin, S. (1994). Residential segregation and school integration. *Sociology of Education*. Vol. 67 (4), pp. 279-292.

Robinson, P. y Rainbird, H. (2013). International Supply Chains and the Labour Process. *Competition and Change*. N.º 17 (1), pp. 91-107.

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *AAPE*. Vol. 23, N.º 127, pp. 1-26.

- (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*. Vol. 39, N.º1, pp. 69-80.
- (2010a). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre educación*. Vol. 19, pp. 97-118.
- (2010b). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EEUU. *Revista española de educación comparada*. N.º 16, pp. 329-355.
- (2010c). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*. N.º 13 (1), pp. 101-123.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*.

Rubio, M. (2013). *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de secundaria obligatoria*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

Rumbaut, R. (2006). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*. N.º 38 (3), pp. 1160-1205.

Rumbaut, R. e Ima, K. (1988). *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*. Washington, DC: US Office of Refugee Resettlement.

Rumberger, R. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*. Vol. 32. N.º 3, pp. 583-625.

- Ruiz, M.R. y Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Época III. Vol. XXI. N.º 41, pp.67-96.
- Ruiz, C. y Merino, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*. N.º 12 (3), pp. 87-97.
- Salinas, J. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*. N.º 358, pp. 382-40
- Samper, L. (ed.). (2002). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Samper, L. y Garreta, J. (2007). Educación e inmigración en España: debates en torno a la acción del profesorado. En. Alegre, M.Á. y Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- Sánchez-García, M.A. (2019). *Frágiles moradas. Diagnóstico de la situación habitacional de la población inquilina en el municipio de Murcia*. Murcia: Federación Rasinet.
- Sánchez, E. y Garcés, B. (2015). La evolución de los estudios sobre migraciones. Unos apuntes sobre los factores de su desarrollo. En. García Castaño, F.J., Megías, A. y Ortega, J. *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada: Instituto de Migraciones.
- Sandín, M. P. y Pavón, M.A. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. Personal networks of young immigrants in an educational intervention experience. En. Wiater, W. y Manschke, D. (eds). *Tolerance and education in multicultural societies*. Frankfurt and Main: Peter Lang.
- Sandín, M.P y Sánchez, A. (2013). Resiliencia y persistencia académica en estudiantes inmigrantes. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 62/1.
- Santagati, M. (2019). The (im)possible success of disadvantaged students. Reflections on education, migration and social change. *ARXIUS*. N.º 40, pp. 51-58.

Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*. N.º 372.

Stanton-Salazar, R. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*. N.º 67 (1), pp. 1-41.

Sayad, A. (2014). *L'immigration ou les paradoxes de l'alterité. La fabrication des identités culturelles*. Paris: Raisons d'agir.

- (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- (2010b). Colonialismo y migraciones (selección de textos). *EMPIRIA*. N.º 19, pp. 259-261.
- (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'alterité. Les enfants illégitimes*. Paris: Raisons d'agir.
- (2008). Estado, nación e inmigración. *Apuntes de investigación*. N.º 13, pp. 101-116.
- (1998). Le retour, élément constitutive de la condition de l'immigré. *Migrations Société*. Vol. 10, N.º 57, pp. 9-45.
- (1994a). Le mode de générations des générations immigrées. *L'Homme et la Société*. Vol. 1-2, N.º 111-112, pp. 155-174.
- (1994b). Qu'est-ce que l'intégration? *Hommes et Migrations*. N.º 1182, pp. 8-14.
- (1989). Eléments pour une sociologie de l'immigration. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*. Vol. 2-3, pp. 65-109.
- (1979). Les usages sociaux de la "culture des immigrés". *Langage et société*. N.º 9, pp. 31-36.

Sassen, S. (1993). *La movilidad del trabajo y del capital: un estudio sobre la corriente internacional de inversión y del trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Segura, P. y Pedreño, A. (2006). La hortofruticultura intensiva de la Región de Murcia: un modelo productivo diferenciado. En: Extezarreta, M. (2006). *La agricultura española en la era de la globalización*. Madrid. Ministerio de Agricultura, Pesca y Ganadería.

- Serra, C. y Paludárias, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Sewell, W., Archibald, H. y Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*. N.º 34, pp. 82-92.
- Sewell, W. y Hauser, R. (1972). Causes and consequences of Higher Education: Models of the status attainment process. *American Journal of Agricultural Economics*. N.º 54, pp. 851-861.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Solé, C. (2013). Hijos e hijas de inmigrantes: gestión de la interculturalidad para la cohesión social. *IX Congreso de la Federación Española de Sociología*. Madrid.
- Solano, J.C. y Frutos, L. (2014). Desigualdad intergeneracional en el rendimiento de los títulos educativos en el mercado de trabajo (2005–2010). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. N.º 7 (1), pp. 267-288.
- Soriano, E. y Checa, F. (1999). *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Smith, N. (2020). *Desarrollo desigual. Naturaleza, capital y la producción del espacio*. Traficantes de sueños.
- Stearns, E. (2004). Interracial friendliness and the social organization of schools. *Youth And Society*. Vol. 35 (4), pp. 395-419.
- St. Hilaire, A. (2002). The Social Adaptation of Children of Mexican Immigrants: Educational Aspirations beyond Junior High School. *Social Science Quarterly*. N.º 83, pp. 1026-1043.
- Strohmayer, H., Carrasquilla, C., Castellanos, M.L., García Borrego, I. y Pedreño, A. (2005). Inmigración y diferenciación socioespacial: discursos, prácticas y sentido social del trazado fronterizo interétnico. En. Pedreño, A. y Hernández, M. (coords.). *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: EDITUM.

- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F., Bang, H., Pakes, J., O'Connor, E. y Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*. N.º 46 (3), pp. 602-618.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Serie Bruner.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos a la educación: el caso del sexismo. *RASE*. Vol. 9, N.º 1, pp. 22-36.
- Taguieff, R. (1987). *La force du préjugé*. Paris: Tel Gallimard.
- Tarrés, A. (2018). Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*. Vol. 11, N.º 12, pp. 370-381.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tellez, E. y Ortiz, V. (2007). *Generations of Exclusion. Mexican Americans, Assimilation, and Race*. New York: Russell Sage Foundation.
- Terrén, E. (2005). Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica. *Revista de Historia y Sociología de la Educación*. N.º 8, pp. 97-119.
- (2004). *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
  - (2002). El racismo en la escuela: clima, estructura y estrategias de representación, *Migraciones*. N.º 12, pp. 81-102.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*. N.º 22, pp.9-46.
- Thomson, M. y Crul, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol.33. N.º 7, pp. 1025-1041,
- Torres, F. (2010). “Yo con mis colegas...”: sociabilidad, grupos de amigos y trayectorias formativos-laborales de hijos e hijas de inmigrantes marroquíes y ecuatorianos en Murcia.

En. García, A., Gadea, E. y Pedreño, A. (coords.). *Tránsitos migratorios, contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Murcia: EDITUM.

- (2008). Amigos, sociabilidad adolescente y estrategias de inserción de los hijos de inmigrantes ecuatorianos en la Región de Murcia. En. Herrera y Ramírez (coords.). *América Latina migrante: estado, familias, identidades*. Ecuador: FLACSO.
- (2002). Inserción laboral e inserción social de los inmigrantes en las áreas agroexportadoras mediterráneas: la importancia de los contextos locales. *AREAS. Revista internacional de ciencias sociales*. N.º 22, pp. 129-140.

Torres, F., Carrasquilla, C., Gadea, E. y Meier, S. (2007). *Los nuevos vecinos de la Mancomunidad del Sureste. Los inmigrantes y su inserción en Torre Pacheco, Fuente Álamo y La Unión*. Murcia: EDITUM.

Tort, F. (1995). *La formació de la identitat social: el cas dels fills dels immigrants marroquins de Ciutat Vella (Barcelona) y Santa Eulalia (L'Hospitalet)*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.

Traverso, E. (2012). La fábrica del odio, xenofobia y racismo en Europa. *Revista de teoría crítica*. N.º 4.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Reflexión metodológica y práctica social. Madrid: Síntesis Sociológica.

Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. State University of New York Press.

Valenzuela, A. y Dornbusch, S. (1994). Familism and Social Capital in the Academic Achievement of Mexican Origin and Anglo Adolescents. *Social Science Quarterly*. Vol. 75 (1), pp. 18-36.

Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. N.º 12 (2), pp. 1-23.

Van der Ploeg, J. (2010). The Food Crisis, Industrialized Farming and the Imperial Regime. *Journal of Agrarian Change*. Vol. 10, N.º 1, pp. 98-106.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

Veredas, S. (2011). Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí. *PAPERS. Revista de Sociología*. Vol. 96 (1), pp.117-144.

- (2004). Sobre la integración en el ámbito educativo de los menores de origen extranjero. *Documentación Social*. N.º 132, pp. 67-96.
- (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad de Comillas.

Viruela, R. (2015). La movilidad geográfica de búlgaros y rumanos durante la gran recesión en España. *Documents d' Anàlisi Geogràfica*. Vol. 62 (1), pp. 183-206.

Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Wallerstein, I. (2000). *The essential Wallerstein*. New York: The New Press.

Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic background*. Florencia: European University Institute.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. Paris: Éditions La Découverte & Syros.

Wolf, V. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

Wright, E.O. (2010). Comprender la clase. Hacia un planteamiento analítico integrado. *New Left Review*. N.º. 60, pp. 98-112.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vazquez, P. (2013). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *SERIEs*. N.º 5, pp. 25-60.

Zhou, M. (1997). Growing up America: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*. Vol. 32, pp. 63-95.

Zhou, M. y Bankston, C. (2001). Family Pressure and the Educational Experience of the Daughters of Vietnamese Refugees. *International Migration*. N.º 39, pp. 133-151.

## ANEXOS

### GUIÓN DE ENTREVISTAS A JÓVENES DE ORIGEN MIGRANTE CON TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ÉXITO

#### 1. PRESENTACIÓN

#### 2. SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL

¿Qué estudias y dónde?

¿Cómo te va?

¿Estás encontrando en estos estudios lo que esperabas?

¿Participas en alguna asociación de estudiantes, colectivo universitario, en algún Departamento?

¿Quieres continuar estudiando una vez finalizados estos estudios?

¿Con qué compañeros te relacionas? ¿También fuera de clase?

¿Qué transporte utilizas para ir a clase?

¿Cómo costear tus estudios?

¿Crees que te afecta que tu familia sea (nacionalidad), percibes que te piden cosas distintas que a tus compañeros y compañeras?

#### 3. TRAYECTORIA EDUCATIVA PREVIA

¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?

¿Te animaron tus profesores u orientadores a estudiar esta opción?

¿Te animaron tus padres? ¿Qué les pareció? ¿Son severos con los estudios? ¿Te animan con los exámenes, trabajos?

Cuéntame un poco cómo ha sido tu paso por el sistema educativo:

¿Con que edad llegas a España?

¿Con que edad te incorporas al sistema educativo? Recuerdos de esa incorporación al sistema educativo: idioma, compañeros, profesorado, clases, ...

¿Dónde cursaste educación infantil? ¿Qué recuerdas de aquella época?

¿Y primaria? ¿Qué recuerdas tienes de aquella época?

¿Repetiste algún curso?

¿Cómo fue tu paso por el instituto? Rama de conocimiento, amistades, notas, ...  
¿Ha habido algún profesor/a u orientador/a que te haya apoyado especialmente?  
¿Crees que te afectó en algún momento que tu familia sea (nacionalidad),  
consideras que te pedían cosas distintas que a tus compañeros?

#### **4. EXPECTATIVAS**

¿Qué esperas conseguir con tus estudios?  
¿Cómo crees que estarás dentro de unos años?  
¿Cómo te gustaría estar dentro de unos años?  
¿Dónde te gustaría vivir dentro de unos años?

#### **5. FAMILIA**

Trayectoria migratoria familiar. ¿Cuándo vinieron tus padres/hermanos/as? ¿Quién vino primero? ¿Cuándo vinieron los demás?  
¿En que trabajan tus padres? ¿Te gustaría trabajar en lo mismo que tus padres? ¿Has trabajado alguna vez en lo mismo que tus padres?  
¿Cuál era la situación familiar antes de emigrar? ¿En qué trabajaban tus padres?  
¿Qué formación tienen tus padres?  
¿Tus padres participan en alguna asociación, sindicato, partido político? ¿Y en el país de origen?  
¿Tienes hermanos/as? ¿Qué posición ocupas? ¿Qué han estudiado/estudian o en qué trabajan? Si los hermanos/as son menores, ¿qué te gustaría que hicieran tus hermanos/as?  
¿Sueles ir al país de tus padres? ¿Te gusta ir?  
¿Qué idioma habláis en casa? ¿En qué idioma te sientes más cómodo? ¿Tus padres hablan bien español?  
¿Tienes más familiares en España? ¿Y fuera de país de origen?

#### **6. SOCIABILIDAD JUVENIL**

¿Dónde conociste a tus amigos? (¿origen migrante?)  
¿Cuáles son tus hobbies, aficiones...? ¿Qué sueles hacer los fines de semana?  
¿Sales con algún chico o chica? (¿origen migrante?)  
¿Alguna vez te has sentido discriminado?

## **7. OTROS TEMAS**

¿Hay algo que sea importante y de lo que no hayamos hablado o quieres preguntarme algo?

<p><b>GUIÓN DE ENTREVISTAS A PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b></p>
--

### **1. EL CONTEXTO**

Características del contexto donde se ubican los centros. Características sociodemográficas de su población. Cambios a lo largo del tiempo. Presencia de familias inmigrantes (especialmente adolescentes y jóvenes). Ámbitos de inserción laboral. Principales nichos de empleo. Desempleo. Oferta educativa en la zona.

### **2. EL CENTRO**

Orígenes del centro educativo y características (niveles, itinerarios, líneas, etc.).  
Porcentaje de alumnado de origen inmigrante.  
Incorporación de alumnado de origen inmigrante, cambios producidos en el centro al respecto.

### **3. ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE Y NO INMIGRANTE**

Perspectiva sobre las trayectorias educativas del alumnado de origen inmigrante.  
Proceso de escolarización y fracaso escolar: absentismo, repetición, abandono escolar temprano, itinerarios específicos, etc.  
Hándicaps de partida (en origen o por origen familiar): deficiencias curriculares, desconocimiento de idioma, falta de recursos para materiales.  
Relaciones alumnado autóctono /alumnado de origen inmigrante.  
Relaciones alumnado de origen inmigrante/profesorado.

### **4. INSERCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO. EXPECTATIVAS Y ASPIRACIONES**

Después del Instituto qué ... cuando dejan el centro qué hacen.

Oportunidades laborales que ofrece el contexto.

Perspectiva sobre las expectativas laborales y aspiraciones de alumnado de origen inmigrante y autóctono. Diferencias entre ellos.

## **5. FAMILIAS**

Relación familia de origen inmigrante-centro.

Participación familias inmigrantes en asociaciones de padres y madres.

Perspectiva sobre la educación y formación y el trabajo de sus hijos que tienen los padres de origen inmigrante (expectativas de los padres).

## **6. EJEMPLOS DE TRAYECTORIAS EXITOSAS EN ALUMNADO INMIGRANTE. PERSPECTIVA SOBRE CONDICIONANTES**

**GUIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO UNIVERSITARIO DE ORIGEN MIGRANTE (REALIZADOS EN EL MARCO DEL PROYECTO REFUGIUM)**

### **1. CONOCIMIENTO DE LA TEMÁTICA**

- Quién es un refugiado
- Por qué vienen
- Cómo vienen
- De dónde vienen
- Situación actual

### **2. RESPONSABILIDADES**

- Respuesta y su valoración
- Responsabilidades, valoración y actores

### **3. IMPACTO, CONSECUENCIAS Y EFECTOS**

- Cambios apreciables en el entorno

- Cambios futuros/posibles en el entorno
- Percepción sobre las visiones y discursos presentes en las personas de su entorno y ciudad.

#### **4. DIFERENCIA ENTRE REFUGIADO Y MIGRANTE**

- Diferencia y causas

#### **5. RACISMO Y XENOFOBIA**

- Conocimiento y valoración de grupos xenófobos
- Presencia en su entorno de estos grupos
- Presencia en su universidad de estos grupos