Colección
Cuadernos Solidarios 2

Informes Técnicos y Estudios

La trayectoria escolar de los/las estudiantes españoles y de origen extranjero, en los institutos públicos de enseñanza secundaria (IES) de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes

Estudio comparativo de las expectativas sobre los estudios superiores

Luis Antonio Tovar García

UAM EDICIONES

Oficina de Acción Solidaria y Cooperación
Universidad Autónoma de Madrid

La trayectoria escolar de los/as estudiantes españoles/as y de origen extranjero, en los institutos públicos de enseñanza secundaria (IES) de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes.

Estudio comparativo de las expectativas sobre los estudios superiores.

Luis Antonio Tovar García

UAM EDICIONES

Oficina de Acción Solidaria y Cooperación
Universidad Autónoma de Madrid

COLECCIÓN: CUADERNOS SOLIDARIOS. Informes Técnicos y Estudios

© Luis Antonio Tovar García
© UAM EDICIONES. Cuadernos Solidarios. Informes Técnicos y Estudios

Diseño y maquetación: equipofranja.com
Impresión: Método
ISBN:
Depósito Legal:

PRÓLOGO

Es un honor prologar este estudio de D. Luis Antonio Tovar, investigador en Antropología Social, realizado en el marco de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Los resultados de la investigación que se presenta tienen un doble interés: por un lado, orientar en el estudio hacia la inserción e integración escolar de los hijos de los inmigrantes; por otro lado, aportar propuestas de mejora de la calidad docente destinadas a jóvenes en situación de interculturalidad en los Institutos de Enseñanza Secundaria públicos de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes de la Comunidad de Madrid. Se trata de un análisis muy interesante que cubre la trayectoria educativa desde la etapa escolar hasta el acceso a la universidad. En última instancia es un trabajo que potencia las expectativas del alumnado de los IES a seguir estudiando hasta la universidad.

Invito al lector de este volumen de la Colección Cuadernos Solidarios que edita la Oficina de acción Solidaria de la UAM a que lea el trabajo y descubra los datos y el diagnóstico presentado como una iniciativa universitaria novedosa comprometida con las dificultades de inclusión de la sociedad de nuestro entorno territorial, sociedad de la que todos formamos parte y sentimos la corresponsabilidad de contribuir a su excelencia. El estudio se sirve de herramientas científicas y ofrece conclusiones y soluciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación entendida como un proyecto a lo largo de toda la vida en igualdad de oportunidades para todos.

José M. Sanz
Rector de la Universidad Autónoma de Madrid
Cantoblanco, octubre 2011

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la iniciativa de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid, que en sus actividades relacionadas con los procesos de gestión de la cotidiana transformación social, ha mostrado un gran interés por profundizar en el conocimiento de los diferentes procesos emergentes de la realidad sociocultural, como es el caso de la educación en contextos de intersecciones culturales, como los que están ocurriendo en los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes pertenecientes a la Comunidad de Madrid.

En especial, agradecemos el apoyo incondicional de la Directora de la Oficina: Silvia Arias Careaga, que ha brindado todos los medios institucionales y personales en la realización de éste proyecto. También damos las gracias a los/-as directores/-as, a los jefes/-as de estudio, tutores/-as y profesores/-as de los Institutos Públicos de Enseñanza Secundaria (IES) del municipio de San Sebastián de los Reyes: Atenea, Gonzalo Torrente Ballester, Joan Miró, Juan de Mairena y Julio Palacios; y del municipio de Parla: G. Elkin Patarrollo, Enrique Tierno Galván, El Olivo, La Laguna y Las Américas, por las facilidades brindadas en la aplicación de las diferentes técnicas de investigación.

En el instituto Gonzalo Torrente Ballester del municipio de San Sebastián de los Reyes, la investigación fue más profunda gracias al apoyo de la comunidad educativa del centro IES, que participó con sus testimonios. A través de los mismos fue posible obtener una descripción de la realidad escolar de los/-as estudiantes tanto españoles/-as como de origen extranjero. Reconocemos de manera especial el apoyo del profesor Gabino Álvarez Fernández director del centro, que permitió una investigación con más detalle en el citado instituto.

Agradecemos también a las madres y padres de familia y a sus hijos/-as, el haber compartido con nosotros/-as las variopintas historias que constituyen sus proyectos vitales, en los que nos mostraron su fortaleza y capacidad para cambiar las tonalidades oscuras que se les han llegado a presentar a todos/-as ellos/-as y sus visiones sobre la construcción de los futuros educativos y profesionales de los/-as más jóvenes. Estos últimos se encuentran confrontando las realidades familiares, sociales y escolares de una sociedad compleja, que, en los casos de los/-as menores de origen extranjero se experimenta en la lejanía de sus países de procedencia.

Por último, agradecemos a Caja Madrid la financiación de este proyecto que ha hecho posible su realización, y potencia, de este modo, la investigación en ciencias sociales, tan necesaria, en los tiempos de crisis que vivimos.

EQUIPO DE TRABAJO

Durante la realización del trabajo de campo en los IES públicos de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes participaron: Andrea Margarita Navas Garzón (psicóloga), Eva García Abós (socióloga), Henedina García Sánchez (psicóloga y maestra) y Paloma Rodero Martín (socióloga y antropóloga).

Entre las actividades que realizaron durante los dos años de investigación destacan:
a. La gestión con la comunidad educativa de los IES.
b. El diseño y aplicación del cuestionario y de entrevistas.
c. La sistematización de la información de la encuesta.
d. La revisión de los documentos de trabajo.
e. Los aportes teóricos.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN **7**

A. INTRODUCCIÓN 11

B. OBJETIVO GENERAL 14

C. LOS FACTORES 16

D. COMUNICACIÓN, CULTURA Y ENSEÑANZA 24

2. METODOLOGÍA **27**

A. CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA MUESTRA CUANTITATIVA 32

B. CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA MUESTRA CUALITATIVA 36

3. LOS FACTORES EN PARLA Y SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES **37**

A. CONDICIONES ESPECÍFICAS Y ESTRUCTURALES DE LA CONTINUIDAD EDUCATIVA Y EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD 37

B. LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LA EDUACIÓN 51

B.1 RELACIONES IMAGINARIAS ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL MERCADO DE TRABAJO 55

B.2. IMAGINARIOS Y EL PROFESORADO 57

B.3. IMAGINARIOS SOBRE LOS ESTUDIOS PROFESIONALES 60

C. INTERACCIÓN EN GRUPOS DIVERSOS Y LAS IDENTIDADES JUVENILES 67

D. LOS PROYECTOS MIGRATORIOS Y LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES 85

D.1. LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE INMIGRACIÓN 89

4. CONCLUSIONES **93**

BIBLIOGRAFÍA **103**

ANEXO: ENCUESTA **111**

1. PRESENTACIÓN

El acceso de la infancia[1] a una educación de calidad y en igualdad de condiciones constituye unos de los grandes retos del presente siglo. Para ello es necesario que la inserción de los/as menores de edad en los sistemas educativos se corresponda con una mayor adquisición de herramientas sociales, cognitivas y técnicas, que deriven en una óptima participación en los ámbitos laborales, creando, de esta manera, mejores condiciones para poder participar activamente en la construcción de las sociedades del siglo XXI.

En el sistema educativo español se ha producido una gran transformación positiva, que se inició cuando las instituciones políticas se democratizaron. En este periodo de la transición y consolidación del sistema educativo, grandes retos, como la participación de colectivos y sectores que tradicionalmente habían sido excluidos del ámbito educativo, se han conseguido hacer realidad. Existen todavía, sin embargo, graves problemas que es necesario considerar y afrontar, como son: a) el fracaso escolar, b) el abandono temprano de los estudios, una vez concluidos los que son obligatorios, y c) el bajo nivel de competencia en materias básicas, que tienen un porcentaje elevado de los egresados de educación secundaria. Estos aspectos, se hallan interrelacionados en todos los niveles educativos y afectan al desempeño de las trayectorias escolares, en especial a la continuidad en el nivel de formación profesional y/o universitaria.

Ahora bien, estos tres problemas educativos ya existían antes de que hubiera en las aulas de los institutos españoles alumnos/as de origen extranjero, lo que ha contribuido a complejizar la situación en las aulas, creando nuevas dinámicas en los centros escolares. La educación de la infancia que se encuentra en un proceso migratorio representa, por una parte y a partir de sus especificidades, todo un conjunto de retos en la integración escolar, por otra parte, la misma conlleva también una serie de oportunidades, especialmente aquellas que se relacionan con el acercamiento a la diversidad cultural y su conocimiento. Sin embargo, la tarea no es nada fácil y más aún cuando podemos observar, en países como Francia, Alemania o Holanda, en donde la inmigración internacional tiene más de sesenta años, los síntomas de una

[1] La Convención de ONU, sobre los Derechos del Niño en su Artículo 1 “entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. (UNICEF, 2008).

integración con muchos vacíos, entre los que destaca el fracaso de las instituciones educativas en la inserción escolar del alumnado de origen extranjero. En otras realidades de Europa, el fracaso educativo de los/as jóvenes de origen extranjero ha provocado una mayor incomunicación entre los distintos sectores sociales, que se manifiesta en un incremento de la exclusión: laboral, social y de representación ciudadana, y que, en algunos casos, ha tenido repercusiones sociales conflictivas.

Por ser la inmigración internacional un proceso social reciente en España, se dan todavía en este país las condiciones necesarias que permitirían el poder aprender de las experiencias de las naciones vecinas y hacer las políticas públicas necesarias, para que en los diferentes ámbitos de participación de las sociedades inmigrantes se puedan crear condiciones de igualdad, que beneficien tanto a los grupos de inmigrantes como a los autóctonos. Entre esos ámbitos, el educativo constituye una base fundamental en la preparación de los/as jóvenes, tanto en su formación académica como en su educación en valores que tomen en cuenta la pluriculturalidad y las interacciones derivadas de ésta. La intervención en la mejora de la educación debe de tomar en consideración los distintos niveles de la misma, incluyendo la educación preescolar, y también tener conciencia de que la educación no sólo pertenece al espacio de las instituciones educativas, sino que igualmente se halla influida por los medios masivos de comunicación, los discursos y las acciones efectuadas por los políticos en materia educativa, y por las relaciones establecidas al interior de las familias.

La vinculación entre un alto nivel educativo y una mayor calidad de vida, está plenamente probada. En las sociedades nórdicas de Europa, por ejemplo, se invierten todo tipo de recursos para lograr una óptima eficacia de la educación, porque los escandinavos saben que la educación es garantía de la continuidad del bienestar del que gozan. En ese sentido, creemos que es deseable como un valor social, que los/as estudiantes tanto españoles/as como los/as de origen extranjero aspiren a contar con una formación universitaria. De allí la importancia de detectar los diferentes factores que obstaculizan o permiten la continuidad de los estudios de los/as jóvenes de origen extranjero y los/as españoles/as, hasta un nivel universitario, encaminado esto a una integración basada en la interculturalidad y la ciudadanía en igualdad de derechos de los/as jóvenes autóctonos y de origen extranjero. Si bien se toma en cuenta que es deseable que los/as jóvenes tengan las condiciones favorables para poder acceder a la universidad, también se consideran importantes otras salidas escolares, como la formación profesional, que en muchas ocasiones se encuentra más vinculada con las necesidades del mercado de trabajo, por lo que cuenta con una inserción más rápida, que beneficia tanto al nuevo trabajador como a las empresas.

Desde la Universidad Autónoma de Madrid se han constituido diversas iniciativas que buscan analizar y tener una participación activa en la solución de las distintas problemáticas que afectan a la sociedad española, así como a las sociedades de otras partes del mundo. En la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación[2], se han generado proyectos tanto en otros países en materia de cooperación al desarrollo, voluntariado

y discapacidad, como en iniciativas locales, entre ellas destaca la conformación del Observatorio de las Migraciones y las Relaciones Interétnicas del municipio de San Sebastián de los Reyes, que se creó para gestionar la diversidad cultural y étnica de este municipio, en el que conviven personas de más de cien países que han dado forma a un escenario cosmopolita en esta ciudad, generando la posibilidad de encuentros e intercambios de los elementos que constituyen sus culturas. El observatorio surge por la necesidad de analizar y sistematizar las realidades presentes en el municipio.

En el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación y en la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, existía desde hace muchos años, una preocupación, por la situación del alumnado de origen extranjero, específicamente por su desenvolvimiento previo a la posibilidad de ingreso a la educación superior . A partir de esta preocupación fue posible que en septiembre de 2008 se iniciara la investigación en los IES públicos del municipio de San Sebastián de los Reyes y posteriormente, en septiembre de 2009 el trabajo de campo en el municipio de Parla. La comparación de dos realidades acontecidas en dos municipios de la Comunidad de Madrid permite contribuir a la construcción de un diagnóstico de los factores que dificultan o facilitan el acceso de los/as jóvenes españoles/as y de origen extranjero a las diferentes rutas educativas.

Los/as jóvenes que comparten las aulas de los institutos de secundaria, ya sean españoles/as o de origen extranjero, se enfrentan a decisiones fundamentales para su futuro, por lo que se puso un énfasis especial en señalar los imaginarios, que ellos mismos tienen, sobre sus actividades una vez concluida la ESO. En ese sentido se analizaron los diferentes factores interrelacionados con la generación de los imaginarios de

2 La creciente atención y demanda mostradas por los miembros de la comunidad universitaria para participar activamente en la realización de una sociedad más justa e igualitaria, expresada en los últimos años a través de diferentes y variadas iniciativas, unido al convencimiento de la necesidad por continuar trabajando sobre aquellas orientaciones, determinó al Equipo de Gobierno de la UAM a fijar entre sus objetivos el apoyo y desarrollo de la acción solidaria, mediante la formalización de una estructura de compromiso institucional. Estructura de compromiso institucional que recogiendo las experiencias anteriores de los programas de atención a discapacitados, voluntariado y cooperación, y asumiendo las directrices de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) cuyos dos principales documentos al respecto, —Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo (septiembre 2000) y Universidad, compromiso social y voluntariado (julio 2001)—, enmarcan el compromiso de la universidad y las estrategias de acción que deben asumir éstas para desarrollarlo dentro de su marco estructural, articulara y organizara eficazmente todas y cuantas actividades la universidad, como responsable institucional, pueda emprender en la sensibilización, formación y promoción de valores y actitudes centrados en la cooperación, la solidaridad y la justicia. Sobre la base de todas estas consideraciones, el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Cooperación aprobó el 4 de octubre de 2002 la creación de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Acción solidaria y cooperación que —en lógica con las observaciones anteriores— son contempladas y entendidas como un instrumento de actuación apropiado y necesario para actuar frente a las diversas formas de exclusión, marginación, atención a los problemas de los grupos sociales postergados y trabajo a favor del desarrollo. Co-desarrollo, integración e interculturalidad marcarán, también, como ejes básicos sus orientaciones y coordenadas. (http://www.uam.es/otros/uamsolidaria/oficina/oficina_presentacion.htm).

3 Cabe decir, que si bien en un principio se consideró sólo abordar el estudio de la realidad de los/as estudiantes con origen extranjero, no tardamos mucho tiempo en darnos cuenta de que analizar una realidad parcial no tendría la misma validez, que examinarla en su conjunto y revisar de esta manera las distintas interacciones y las diferentes características de las trayectorias escolares, que a su vez haría posible una perspectiva comparativa entre los distintos colectivos.

futuro; observado las dinámicas de los alumnos/as de “aquí y de allá” que en muchos casos han crecido juntos, compartiendo la socialización que absorbe, resiste y combina múltiples situaciones sociales e individuales que crean las distancias entre el: “quiero ser” y el “puedo ser” de un abanico amplio de posibilidades.

Esta investigación muestra cómo se constituye la realidad escolar en los IES públicos de dos municipios de la Comunidad de Madrid, que se hallan separados por la distancia física, pero también por las características socioeconómicas y culturales, además de la percepción que se tiene de los municipios, como parte de la Ciudad de Madrid. Se trata de un estudio del ámbito local que, con un diagnóstico adecuado, puede llegar a ser útil en un determinado momento a las autoridades educativas de los distintos niveles de gobierno a la hora de planificar sus políticas enfocadas en la mejora y desenvolvimiento de las actividades del ámbito educativo, que posibilite que los/as jóvenes tengan opciones de cursar y concluir los estudios de la ESO y que posteriormente puedan efectuar estudios profesionales o técnicos que les permitan el acceso a trabajos que requieran los conocimientos obtenidos en la educación, con lo que se cerraría una parte del ciclo educativo; aunque también hay que considerar que la educación de las personas se conforma desde múltiples áreas de la vida social y que no acaba con la finalización de los estudios escolarizados. Consideramos que mejorar la educación de los/as jóvenes del presente sirve para que los jóvenes del futuro (los hijos/as de ellos/as) tengan mejores condiciones de iniciación educativa de sus trayectorias escolares, como se ha podido observar en el presente estudio.

Vivimos en una sociedad socioculturalmente compleja y diversa, por ese motivo nos interesa colaborar en la construcción de un mundo mejor, teniendo en cuenta que todas las culturas son incompletas a la vez que complementarias, por eso tomamos la posición de un “cosmopolitismo parcial” (Appiah,2007:20), que analiza lo común y lo diferente de las culturas, evitando las consideraciones excesivas.

A. Introducción

Durante las últimas dos décadas se han realizado en España, diferentes diagnósticos sobre la realidad escolar de los/as estudiantes que cursan educación básica; a través de los mismos se ha evaluado: el desempeño académico de los/as alumnos/as, el fracaso escolar[4], el grado de abandono escolar temprano, la calificación de conocimientos básicos y otras variantes[5], incluso la situación del profesorado[6]. Sin embargo, en menos ocasiones se han estudiado directamente las condiciones sociales e imaginarias por las que los/as estudiantes deciden abandonar o continuar sus estudios. Es por éste motivo que se quiere contribuir a llenar este vacío a través del estudio de las realidades que acontecen en diez institutos de educación secundaria, que pertenecen a dos municipios de la Comunidad de Madrid, pues creemos que con el estudio de situaciones concretas, se pueden hacer evidentes las dinámicas de la conformación de expectativas de los/as alumnos/as de cara a la continuidad o abandono de los estudios.

Por otra parte, en España se experimenta un aumento progresivo de la inmigración, desde hace quince años aproximadamente. Siendo un fenómeno reciente[7], comparado con las realidades de otros países europeos, que iniciaron su proceso de crecimiento de la inmigración internacional, en el periodo posterior a 1945[8]. En España se puede observar el desarrollo de fenómenos sociales, que en otros países ya han tenido lugar, como es el caso de las denominadas segundas generaciones[9] y

4 Como todo concepto analítico, el de "fracaso escolar" no se encuentra exento de polémica, hay especialistas que utilizan otras categorías que consideran más eficientes. Sin embargo, en este estudio nos ha resultado útil, entendiéndolo en su triple dimensión que señala: a) la ausencia de titulación de educación básica, b) el abandono temprano de la educación una vez superada la ESO y c) como elemento crítico del bajo nivel de competencia en conocimientos claves, adquiridos durante el trascurso de la educación básica. El concepto nos ha permitido comparar otros sistemas educativos de los países de donde provienen los/as estudiantes extranjeros, que radican en España y que ha sido parte de los objetivos de este informe.

5 Véase: Informes: CES 2009, OCDE 2010, PISA 2007.

6 Véase Informe: TALIS 2009.

7 Sin duda la diversidad de culturas, tiene una mayor presencia en las grandes ciudades de los países desarrollados. Actualmente las ciudades españolas no son la excepción. Madrid y otras muchas ciudades, son ahora lugares de acogida y no de paso hacia otras latitudes europeas. Eso es así porque España ha experimentado, hasta mediados de 2008, un crecimiento económico y una inserción en la economía mundial a través de empresas y bancos con presencia en una multitud de países. Otros factores que incidieron en la expansión económica de España fue la llegada de la democracia y la integración en la Unión Europea.

8 La reconstrucción de Europa requirió del aumento del flujo de inmigrantes, para poder suplir la gran pérdida de vidas humanas que ocasionó la Segunda Guerra Mundial, muchos de ellos optaron por quedarse en ese territorio constituyendo una primera generación de inmigrantes.

9 La segunda generación de inmigrantes en España, está integrada en su mayoría por niños/as de edades muy tempranas, y su presencia está influyendo principalmente en cambios en la educación infantil y primaria, y su impacto en los estudios de secundaria y bachillerato es aún muy incipiente, aunque en algunos años tenderá a incrementarse.

la presencia de los/as jóvenes de origen extranjero -que han crecido en dos o más países-, y cuyas identidades se encuentran frente a la emergencia de su representación en los múltiples ámbitos de la sociedad española.

Actualmente en España, la mayoría de los/as extranjeros/as que cursan estudios superiores constituyen un grupo de estudiantes internacionales, que se han trasladado con el objetivo específico de realizar estudios de licenciatura, máster o doctorado, a través de una beca o pagando con recursos económicos particulares. La situación es diferente en el nivel de la educación básica en donde empieza a existir una generación de niños/as y adolescentes, que están creciendo en un nuevo contexto, integrándose a los diferentes niveles escolares[10]. Los/as adolescentes de origen extranjero que estudian secundaria son parte de un proyecto migratorio familiar, y su trayectoria escolar está marcada por las incidencias de ese proyecto. Éste grupo de jóvenes ha contribuido a generar nuevas dinámicas en el ámbito escolar, conformando una nueva realidad compleja. El antropólogo Carles Feixa identifica a esta generación, como la: "generación uno punto cinco"[11], ya que a pesar de no integrar una segunda generación de migrantes, la mayoría de ellos/as tienen una doble experiencia en sus trayectorias escolares. Llegaron como niños/as y adolescentes, como parte de una reagrupación familiar; y que según Carles Feixa se han tenido que enfrentar a tres tipos diferentes de crisis:

- La crisis de la adolescencia
- La crisis de la reagrupación familiar
- La crisis provocada por la necesidad de reconstruir su identidad

En esta situación de tres vertientes de posibles conflictos se integran a la escolarización que les corresponde, ya que la educación básica en España es obligatoria y el acceso a la misma es un derecho internacional reconocido por la Organización de las Naciones Unidas[12]. En España, en la Constitución de 1978, la educación básica fue reconocida tanto como un derecho como una obligación, tal como queda subrayado en su Artículo 27. Para el caso de los/as niños/as inmigrantes se han legislado derechos específicos en la Ley de Extranjería:

> *"De acuerdo con la Ley de extranjería en su Artículo 9. Todos los extranjeros menores de dieciséis años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de titulación académica y al acceso al sistema público de becas y ayudas" (BOE, 7 enero 2005).*

En este nuevo contexto existe por parte de instituciones y gobiernos, una gran preocupación por la integración adecuada de la generación 1.5 mencionada por Carles

10 En la situación presente y la evolución próxima de esos casi seiscientos mil menores de 16 años con algún progenitor extranjero y residiendo en España está ya en ciernes buena parte del futuro de exclusión o de inclusión, de marginalización o de nueva ciudadanía. (Barbosa, 2006:9). A 1 de enero de 2008 los extranjeros entre 0 y 16 años 14,87% y entre 16 y 19 años suponían el 24% del total de los grupos de edad en la ciudad de Madrid. (Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración,2008).

11 "[…] la noción de "segunda generación" encubre varias categorías de jóvenes: los hijos de los migrantes nacidos en el lugar de destino (la segunda generación propiamente dicha); los nacidos en la sociedad de origen pero socializados en la sociedad de acogida (la llamada generación 1.5), ya sea porque llegaron durante su infancia, después de la socialización primaria (la llamada genera-

Feixa y de la nueva generación de inmigrantes. Una parte fundamental de ésta integración se halla en su inserción y desempeño en el sistema educativo, tanto por constituir un derecho, como por proporcionar mejores condiciones para una adecuada convivencia, basada en la interculturalidad, donde las diferencias y similitudes socioculturales de los/as estudiantes de origen extranjero y autóctono, no constituyan obstáculos para un óptimo desarrollo de las trayectorias escolares, que tendrían como una de sus metas, la formación de profesionales que cuenten con herramientas cognitivas, técnicas y sociales, con las que puedan insertarse de forma ascendente en la estructura social.

ción 1.75) o bien porque llegaron durante la adolescencia y por tanto después de la socialización secundaria (la llamada generación 1.25)". (Feixa,2008:115).

12 Desde 1989 y en el marco de la Convención de la ONU, sobre los Derechos del Niño, se reconoce que el acceso a la educación constituye un derecho de todos los niños sin distinción alguna. Esta Convención fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, que entro en vigor el 2 de septiembre de 1990. Véase Anexo 1: Artículos 89 y 90

13 "Por su parte, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) establece en el artículo 42.4 que los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles y que su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren. También indica que, para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las administraciones educativas han de desarrollar programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente". (CIDE,2005:35). Esta ley sigue vigente en la: Ley Orgánica del Derecho a la Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE).

14 A pesar de ello, existen contradicciones, entre las decisiones que se toman desde las distintas instancias de Gobierno, que afectan a los diferentes niveles de integración, como el caso de la situación legal de los/as jóvenes de más de 16 años y el acceso a permisos laborales, la reagrupación familiar, etc.

B. OBJETIVO GENERAL

Investigar los factores que inciden en la continuidad o ruptura de las trayectorias escolares, de los/as jóvenes españoles/as y de origen extranjero, en su camino a la educación superior, en diez[15] Institutos públicos de Enseñanza Secundaria (IES) ubicados en los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes[16].

Este objetivo general, que consideramos como de un diagnóstico general de la situación de los IES públicos de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes, es necesario complementarlo con los siguientes objetivos, en los cuales se aterrizan los distintos enfoques teóricos utilizados en esta investigación para comprender, de manera más profunda, las particularidades de las trayectorias escolares del alumnado de origen extranjero en comparación con el autóctono. Proponemos, para ello, los siguientes objetivos secundarios:

a. Observar en qué medida las decisiones, de los/as jóvenes de origen extranjero, de continuar o frenar sus estudios, se encuentran relacionadas con situaciones específicas de sus países de origen o son una tendencia que obedece a la situación de la educación en España. Para verificar estas situaciones es necesario describir los sistemas educativos, de España y de los países que cuentan con un mayor número de inmigrantes en los municipios estudiados.

b. Analizar los discursos a los que actualmente están expuestos los/as estudiantes, sobre: la educación, el mercado laboral y otros ámbitos relacionados con la educación, que pueden llegar a influir en la elaboración de los imaginarios que sustentan las diferentes experiencias educativas.

c. Indagar sobre el papel de las familias y de grupos más amplios en la generación de expectativas de la educación, más allá de la etapa obligatoria[17] y en ese sentido analizar en qué medida las trayectorias escolares, tanto en los países de los/as estudiantes de origen extranjero, como en España, influyen en la decisión

15 Si bien se toma en cuenta de manera global, la población estudiantil de los diez institutos públicos, mediante la aplicación de encuestas y el análisis de datos estadísticos; la parte central del estudio se concentró en el IES público G. Torrente Ballester. Mediante la aplicación de entrevistas en profundidad a alumnos/as, a la comunidad educativa y a los progenitores de estudiantes del centro.

16 En San Sebastián de los Reyes: IES Atenea, IES G. Torrente Ballester, IES Joan Miró, IES Juan de Mairena y IES Julio Palacios y en Parla: IES El Olivo, IES Las Américas, IES La Laguna, IES Enrique Tierno Galván y IES G. Elkin Patarrollo.

17 Para ello, es fundamental, establecer los distintos juegos de relaciones, que hacen posible diferencias entre

de continuar o finalizar los estudios hasta un nivel superior.

d. Observar las dinámicas intraescolares de la formación de la identidad grupal, la estigmatización de un grupo sobre otro y la autoestima que se tiene en relación con las interacciones grupales.

e. Examinar en qué medida las distancias culturales[18] como: las diferencias de clase social, de lengua diferente al castellano, de valores culturales, de creencias, de relación entre géneros, y de autopercepción de sí mismo frente a los/as compañeros/as, son catalizadores de la continuidad o ruptura de los estudios.

f. Analizar la influencia de los contextos sociales en la generación de expectativas de futuro. Para ello se requiere tomar en cuenta los distintos elementos que integran las realidades de las áreas urbanas en donde se ubican los institutos de secundaria de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes. Asimismo se requiere analizar las dinámicas de las personas que construyen la realidad cotidiana en estas urbes.

g. Generar una perspectiva comparativa, de la realidad de dos municipios de la Comunidad de Madrid con características socioeconómicas diferentes, que nos permitirá la posibilidad de comparar las experiencias educativas de los alumnos/as que asisten a los institutos públicos de enseñanza secundaria. En ese sentido, es posible observar: las circunstancias, en que se crean las interacciones entre los actores locales y los de origen extranjero.

Para poder responder a los objetivos planteados, es necesario: comprender el fenómeno educativo de forma estructural. Para ello se requiere explicar las distintas situaciones, que hemos identificado como -factores- a través de modelos que nos permitan, visualizar los distintos engranajes que posibilitan el funcionamiento de la educación, dentro de la estructura social[19].

las familias y las situaciones que permiten o frenan la apropiación de mayor capital escolar a nivel familiar.

18 Nos interesa analizar las maneras de apropiación cultural y de los distintos niveles de legitimidad que existen entre las diversas culturas que interaccionan los contextos de Parla y San Sebastián de los Reyes.

19 La institución escolar constituye uno de los garantes, que otorgan legitimidad de forma variable a los sectores sociales, que se hallan estratificados étnica y socioculturalmente, y que mantienen distintos roles en la construcción de la relaciones cotidianas de poder vinculadas con la institución escolar y la obtención y uso del capital cultural. Retomamos éste concepto de los estudios realizados por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, sobre el capital cultural y escolar. El capital escolar estaría integrado, por el currículo cuantitativo, referido a los títulos obtenidos en las diferentes instituciones educativas a las que se tuvo acceso. También tiene un carácter cualitativo, en el que se específica la capacidad operativa de los conocimientos adquiridos, es decir la posibilidad de ejecución de los saberes con los que se cuenta. Ahora bien, parte de este capital se transmite a través de la existencia previa de acumulación de capital cultural y educativo de las unidades familiares. Asimismo, tanto el capital cultural y escolar debe de contar con la aprobación de las convenciones sociales, para obtener legitimidad de cara a la sociedad. Por último es importante mencionar, que así como se adquiere y transfiere, el capital cultural y escolar, también puede perderse, ya sea por falta de legitimidad, por procesos de erosión cultural o por ruptura en la continuidad en la acumulación de una generación a otra.

C. LOS FACTORES

A continuación se muestran de manera resumida, los factores[20] que pueden influir en las trayectorias escolares de los/as estudiantes españoles/as y de origen extranjero. Aunque aquí se presentan por separado, todos ellos se constituyen en el entramado de las interacciones sociales, del ámbito de las instituciones formarles e informales, que a su vez son parte de estructuras económicas, sociales y culturales muy amplias, que pueden ser españolas, extranjeras y de carácter transnacional. Son estructuras que permiten la reproducción de las diferencias socioculturales y de estratificación económica.

En primer lugar, pensamos que **la problemática puede ser estructural.** Se requiere por tanto diferenciar lo específico de la situación de los/as jóvenes de origen extranjero, de la situación global del acceso a la educación superior de los/as jóvenes españoles/as. Se necesita saber si las condiciones que dificultan el acceso a los estudios superiores se deben a circunstancias y contextos particulares, lejanos a la realidad española, o si se trata de condiciones similares a las que afectan a ambos grupos. También es necesario conocer sí en los contextos de origen, existen tendencias a la incorporación general de los/as jóvenes al sistema de educación[21] superior o sólo acceden a ella los que pertenecen a los sectores socioculturales mejor colocados en la escala social.

En segundo lugar, a nivel de los **imaginarios sociales**[22], la inserción cada vez más tardía y difícil de los/as profesionales en el mercado de trabajo, contribuye a crear imaginarios, donde un alto nivel de estudios ya no se percibe como garantía de esta-

20 Los diferentes factores identificados en esta investigación, fueron substraídos de la lectura de textos especializados y del análisis inicial de las realidades de los/as estudiantes de la ESO en Madrid. En un primer momento se contó con un número mayor de factores, pero algunos no contaban con la suficiente relevancia para la presente investigación; otros fueron integrados en un mismo factor, por el grado de relaciones que guardaban entre sí; por último, otros factores se consideraron ejes transversales, son los casos del factor de género y el de clase social.

21 Tomamos en cuenta que el acceso a los estudios universitarios, requiere previamente que exista en los países acceso a la educación: primaria y secundaria según el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo: "El número de alumnos de secundaria ha aumentado considerablemente en todo el mundo entre 1998 y 2002, pasando de 430 millones a unos 500 millones, esto significa un aumento cuatro veces superior al del número de alumnos de la enseñanza primaria. […] en secundaria (se) pasó del 60% al 65%, debido al aumento del número de niños que terminan la escuela primaria y al mayor porcentaje de éstos que prosiguen sus estudios en la enseñanza secundaria" (UNESCO, 2006:54).

22 Los imaginarios sociales constituyen visiones de posibilidades del mundo, acotadas por convenciones sociales, generadas desde las instituciones políticas y sociales que cuentan con el poder de marcar el significado de los bienes materiales y simbólicos, así como de los acontecimientos que existen en las culturas humanas. En una misma sociedad puede haber distintos imaginarios generados en las diferentes: clases sociales, etnias, nacionalidades que interaccionan entre si y otorgan significados a la vida en sociedad. Si bien, pareciera que los imaginarios, pertenece en exclusiva al mundo de lo simbólico, hay conjuntos de acciones, que se hallan fuertemente vinculadas a su existencia, como es la ejecución de ideologías, creencias y valores culturales.

bilidad laboral. Hasta los años setenta del siglo pasado, ser un profesional significaba asegurar un futuro, mediado en la inserción a un trabajo continuo, en muchas ocasiones permanente. Esto fue cambiando paulatinamente debido a la saturación del mercado de trabajo, a la masificación de algunas de las carreras más solicitadas y a la reestructuración administrativa de empresas privadas y públicas, que buscaron cubrir menos puestos de trabajo, siguiendo el modelo neoliberal de la economía. Se requiere indagar, sobre cómo ha afectado ésta situación a los/as estudiantes que cursan la ESO.

Por otra parte, se necesita averiguar los contenidos de los imaginarios de los/as profesores/as, sobre los/as estudiantes autóctonos y de origen extranjero. Por un lado, los imaginarios centrados en la problemática que puede crear la presencia de alumnos/as diferentes a los/as alumnos/as autóctonos, y por otro la idealización de las ventajas que logra tener la presencia de dichos grupos.

Por último, consideramos que las **familias** tienen un papel esencial en la conformación de expectativas sobre los beneficios de la educación de sus hijos/a, esto también se encuentra relacionado al capital escolar con el que cuenten los miembros de la familia y que crean referentes en las aspiraciones educativas. Asimismo, es importante el lugar en la estratificación social en la que se hallen las familias y la planificación de las estrategias para ascender en la escala sociocultural. El apoyo de los progenitores y otros familiares a los/as estudiantes, constituye una de las bases del éxito en las trayectorias escolares[23].

En los casos de los/as alumnos/as de origen extranjero pensamos en principio que los proyectos migratorios y las trayectorias escolares se hallan vinculados y se influyen mutuamente en la toma de decisión de continuar estudiando hasta concluir los estudios superiores u otras opciones. Debido a ello, se hace necesaria la elaboración de un diagnóstico de las unidades familiares en las que se encuentran integrados los/as estudiantes de origen extranjero; así como de la fortaleza o debilidad de las redes sociales, que puedan influir en la determinación de continuar los estudios hasta un nivel superior, como una apuesta para la integración a un mercado de trabajo profesional; o para contribuir con sus conocimientos al desarrollo de una población o de una comunidad. Por ejemplo: llegando a convertirse en médico o en maestro que brindará sus conocimientos prácticos a los miembros de su comunidad. También puede pasar, que las expectativas de inserción laboral no contemplen los estudios superiores, sino la acumulación de capital, para iniciar un negocio en el país de origen.

En tercer lugar, es importante resaltar que pueden existir dificultades en la convivencia de los individuos y de los grupos, que se pueden llegar a integrar, en las **dinámicas de interacción en las aulas de los institutos públicos.** Aquí encontramos las situaciones de lo homogéneo frente a lo diverso y viceversa. En ese sentido será

23 Esta situación se observa en Finlandia, que según los resultados en las evaluaciones internacionales PISA (Program for International Student Assessment) del 2000 y 2003, la ubican como la nación que cuenta con el mejor sistema educativo del mundo y en dicho sistema la colaboración entre la triada de: profesores/as, progenitores y estudiantes constituye uno de los factores que posibilitan una mayor efectividad en la educación.

necesario analizar las características de la interacción de los/as jóvenes autóctonos y los/as de origen extranjero, tomando en cuenta para ello que ambos grupos se encuentran pasando por la etapa de la adolescencia, en la que se están manifestando cambios en sus cuerpos e identidades. También, hay que considerar, que los/as jóvenes se encuentran en una etapa de la vida en que no todas las decisiones se hallan priorizadas por un cálculo económico o de estabilidad social en el futuro. Los grupos de referencia son muy importantes y los proyectos de vida, que no tienen nada que ver con ser un profesional, son muy frecuentes. En muchos casos se piensa en ser explorador, artista callejero, artesano, cantante, o deportista antes que un profesional. En ocasiones buscan realizar estos proyectos, lo que implica un alejamiento de la senda que pasa por la Universidad. Los/as jóvenes pueden invertir gran parte de su tiempo y recursos en la consolidación de una identidad juvenil. Esta les proporciona la protección y la socialización elegida a través de su pertenencia a un grupo de iguales, que tiene una amplia capacidad de influir a sus miembros, ya que al interior de estas agrupaciones existen ideologías con las cuales se nutren diferentes visiones del mundo, que dan sentido a la experiencia de vivir de los/as jóvenes.

En cuarto lugar, **la situación económica** poco favorecida, puede dificultar la continuidad de los estudios. No todos los/as estudiantes tanto españoles como de origen extranjero, pueden acceder a los beneficios de una ayuda, ni desvincularse de las obligaciones económicas con la familia; trabajar y estudiar es una carga extra, que a veces no se soporta o es imposible de combinar. Por otro lado, en ocasiones las carencias económicas pueden ser el motor de la motivación para continuar estudiando y salir del atolladero, a contracorriente, a través de la fuerza de los proyectos del self made man, o las historias de personas que a pesar de tener todo en su contra han logrado invertir la situación. La continuidad en el trabajo de los progenitores o de quienes contribuyan al gasto familiar es fundamental. La gran incertidumbre creada por un mercado laboral precario y sin contratos permanentes, ha fomentado una fragilidad en la vida de las personas, tanto españolas como de origen extranjero. Actualmente, y en el contexto de la crisis económica global, las incertidumbres aumentan en especial en los grupos más vulnerables como son los/as trabajadores/as extranjeros/as, muchos de los cuales han perdido su empleo, al derrumbarse uno de los pilares de la economía española, como era la construcción[24] y toda la serie de industrias que proveían materiales para poder edificar. Por ese motivo, es muy importante evaluar cómo ha afectado la irrupción de la crisis en las familias de los alumnos/as de la ESO afincadas en Parla y en San Sebastián de los Reyes.

En quinto lugar, la **desigualdad entre géneros.** En la mayoría de las sociedades[25] sigue prevaleciendo una división de roles y de espacios que limita la participación en la vida social de las mujeres. En España se han tenido logros importantes al generar mayor igualdad

24 Hay que considerar que el trabajo doméstico y el cuidado de niño/as y ancianos, no ha sido afectado con la misma fuerza que el trabajo ligado al área de la construcción, y ese es un elemento que puede permitir dar oxígeno a las familias que perdieron una entrada de ingresos. (Alcaide,2009).

25 "Las disparidades entre los sexos al principio de la enseñanza secundaria se deben a las observadas en la enseñanza primaria y en la transición de ésta a la secundaria. De los 134 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2001, hay 89 que ya han alcanzado la paridad entre los sexos en la tasa de transición, o están a punto de alcanzarla. Incluso algunos países con sistemas educativos relativamente poco sólidos –por ejemplo, Benin, Guatemala, Mozambique y Sudán– han logrado la paridad entre los sexos en la transición a la enseñanza secundaria, mientras que en muchos Estados –por ejemplo, la India, Marruecos y Uganda– se observan disparidades en favor de las muchachas. (UNESCO, 2006:55).

entre los géneros, en específico en el acceso a las carreras profesionales, sin embargo aún queda camino por recorrer en otras áreas, cómo el acceso al trabajo en igualdad de condiciones. La situación de desigualdad permanece en mayor medida en la mayoría de los países de procedencia del alumnado de origen extranjero. Para muchas familias de origen extranjero los hombres tienen prioridad para seguir estudiando, mientras que las mujeres tienen reservados otros roles sociales, alejados de la mayor adquisición de capital escolar; lo cual constituye un fuerte obstáculo para que las adolescentes de origen extranjero, puedan acceder a la Universidad. Esta situación se gesta a través de la valencia diferencial de los géneros (Héritier,1996), que implica una asignación de roles sociales que distribuyen y fijan las aspiraciones de los proyectos de vida. En muchas sociedades la valoración de los estudios profesionales para la mujer, no tiene la misma importancia que para el hombre, el cual tiene la legitimidad y la obligación de cursar, en determinados casos, el prestigio de las carreras universitarias que cursan las mujeres no es el mismo que las que cursan los hombres, ingenierías principalmente. (Maquieira,2002).

El sexto factor es la influencia del entorno social. Pensamos en principio que los entornos sociales en donde se ubican los IES en los contextos del presente estudio, influyen de forma importante tanto en las dinámicas de las trayectorias escolares, como a la conformación de expectativas de futuro de los/as estudiantes de secundaria. La existencia de infraestructura educativa, la facilidad que brindan, en algunos casos, los medios de transporte de conectar directamente con los centros educativos, la oferta cultural del municipio, el nivel educativo de la población en general, las condiciones de la estructura urbana, etc., son condicionantes que influyen en determinar ciertas aspiraciones de futuro.

Es también muy importante la construcción simbólica del territorio urbano y de su población, como parte de una ciudad en donde existen centros y periferias con niveles socioeconómicos diferentes. En la simbolización del espacio urbano se utilizan categorizaciones sociales con las que se generalizan las formas de hábitat de los distintos segmentos que integran a la ciudad, tomando en cuenta el origen de ese sector urbano, sus funcionalidad dentro de la localidad, así como la composición y origen de su población, que influye en que en algunos casos se estigmaticen a ciertas zonas de la ciudad, o a los grupos sociales que las habitan.

Una vez que se han descrito los factores que influyen en la generación de aspiraciones de futuro, hay que aclarar que pueden aparecer de forma aislada o formar múltiples combinaciones. También puede pasar que se vayan presentado según las circunstancias de los itinerarios migratorios o sociales o que constituyan, escenarios negativos de los imaginarios de las personas, expresados en los sentimientos de inferioridad por razones de menor estatus socioeconómico, de las características físicas, de la lengua que se habla, de la religión que se profesa o por asumir como ciertos, los estereotipos que pesan sobre su lugar de vivienda, que categorizan a las personas como por ejemplo: barriobajeros, tercermundistas, atrasados o primitivos.

Hay que apuntar que estos factores no constituyen un estado fijo en los/as jóvenes españoles/as, menos aún en los/as de origen extranjero que se hallan en el contexto de la inmigración, en donde los roles, las costumbres y las situaciones cambian, aunque a distintas velocidades, que a veces es difícil percibir.

D. COMUNICACIÓN, CULTURA Y SISTEMAS DE ENSEÑANZA

Ahora bien, los factores que hemos enumerado, necesitan ser sostenidos en un modelo que encuentre distintos vínculos entre ellos y que sirva de base del constructo teórico que proponemos para analizar la situación escolar de los/as jóvenes españoles/as y de origen extranjero en los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes.

Consideramos que la escuela[26] es una de las instituciones básicas de socialización primaria de los individuos, ya que en ella se transmiten conocimientos esenciales, como la lectoescritura, el pensamiento lógico-matemático y las habilidades sociales, que permiten que las personas puedan ser mejores sujetos activos en la sociedad.

La socialización consiste en procesos interactivos y de comunicación, que a través de contenidos culturales, incorpora creencias y valores en las personalidades de los individuos; es un proceso continuo, que influye a las personas en todos los escenarios sociales, en los que participan a lo largo de su vida (Musitu,2005). La socialización, existía antes de que se conformaran los primigenios sistemas de enseñanza, tenía como base el núcleo familiar y la comunidad. Al aumentar la complejidad de la sociedad, en lo referente a su estratificación política y social se requirieron personas que accedieran a mayor conocimiento, que permitiera hacer frente a nuevas necesidades sociales y tecnológicas, por lo que se crearon instituciones, donde fuera posible la trasmisión y generación de estos conocimientos.

A lo largo de la historia de la institución escolar ha habido una enseñanza reservada para las élites y otra para los sectores sociales populares (que bien podría ser el aprendizaje de un oficio). La escuela y la enseñanza superior moderna no fueron pensadas como instituciones a las que pudiera acceder cualquier persona. Las universidades de mayor prestigio en el mundo, aún conservan mucho de ese carácter exclusivista que las ha caracterizado siempre. Pero las sociedades modernas han tenido la necesidad de contar, no sólo con un grupúsculo de gente preparada; se

26 "La escuela influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal" (Montero, 2000; Reinke y Herman, 2002 en Musito,2005:329).

requirió para éstas sociedades, conformar una clase profesional, que permitiera tener control en los sistemas económicos, políticos y culturales. A lo largo del siglo XX existieron diversos periodos de masificación del acceso a los estudios profesionales, sin embargo, a pesar de esta aparente democratización, no todas las personas podían acceder a un sistema educativo; y desde antes de dar los primeros pasos por la escuela, existen filtros que eligen a los/as alumnos/as considerados aptos para continuar en el ascenso de sus trayectorias escolares.

Los filtros se constituyen de múltiples formas, pueden ser difusos o directos. La forma directa excluye definitivamente a una persona antes de cursar cualquier tipo de educación o excluirlos en las primeras etapas, e incorporarlos al trabajo; por ejemplo los niños explotados en las minas de Bolivia y las niñas de diferentes nacionalidades otorgadas en matrimonio, son casos en donde las trayectorias escolares no existen[27]. Por otro lado, las formas difusas de exclusión permiten que los/as niños/as continúen su camino por la trayectoria escolar, sin embargo los filtros operan con los mecanismos de selección que imperaban en la escuela histórica, segregación por: clase, etnia y género, pero, por si esto no fuera suficiente, el papel de la cultura que los individuos poseen ha pasado a dotar de herramientas aún más sutiles de exclusión. El sociólogo Pierre Bourdieu, explica en su obra: La reproducción (1995) los mecanismos por los cuales la enseñanza conforma un sistema de exclusión de unos sectores de estudiantes, a la vez que implica una relación de legitimación de un sector, que fue etiquetado como idóneo, para continuar en el ascenso de la trayectoria escolar. Bourdieu identifica como diferentes acciones pedagógicas, que desde la autoridad pedagógica escolar discrimina y permite sólo el paso de unos estudiantes. Sin embargo, hay que considerar que los/as alumnos/as que acuden a la escuela no llegan como una página en blanco que los/as profesores/as y la institución escolar dibujan a su antojo. Antes de llegar al sistema de enseñanza los/as niños/as han recibido la socialización por parte de sus familias[28] que directamente inocula los elementos culturales que les pertenecen, aunque también el germen que reproduce la desigualdad cultural, aunque no de forma absoluta, ya que la escuela, los grupos de pares y las distintas pantallas a las que tiene acceso el niño, conforman otros vectores de socialización (Musitu,2005).

> En la actualidad pocos expertos defenderían que el papel de la familia, y en particular el de los padres, constituye una influencia unicausal y unidireccional en la socialización de niños y adolescentes. Pensar sobre este tema en términos de probabilidad y valorar la actuación de los padres y el ambiente familiar como parte de una matriz de factores de protección y riesgo que afectan al desarrollo de los hijos […]" (Miranda, 2004 en Miranda, 2005:339).

En las diferentes posibilidades que puede haber de familias, existen distintos

26 La Organización Internacional del Trabajo estima: "[…] que en 2008, unos 165 millones de niños, de 5 a 14 años de edad, son víctimas del trabajo infantil. Muchos de ellos trabajan durante largas horas y en condiciones peligrosas. El trabajo infantil está estrechamente vinculado a la pobreza. Una familia pobre puede no tener los medios de pagar las cuotas escolares u otros gastos inherentes a la educación". (OIT,2008).

26 "La familia es una institución que construye la realidad: "Sobre la base de las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás que han predominado en su familia, cada persona desarrolla una visión del mundo que le proporciona el marco a partir del cual interpreta todo lo que sucede". (Noller y Callan, 1991 en Miranda,2005:339).

modos de apropiación del lenguaje y de los valores que se articulan en su uso, que resulta un elemento básico inicial, que permite un desarrollo diferencial en las interacciones en la institución escolar y que influye en las maneras de armar las relaciones que integran las trayectorias escolares.

Para poder entender cómo se articulan las diferentes formas de segregación a través de la cultura, es necesario explicar sus características básicas y en especial los componentes de la cultura que se hallan vinculados con mayor fuerza a la institución escolar, entre ellos las del lenguaje y los procesos de producción de sentido que emanan de él.

Cuando escuchamos a los/as niños/as y a los/as adolescentes afirmar algo, no sólo oímos a una persona, sino que esa persona es vocera de discursos producidos en determinado contexto sociocultural y momento histórico y que hacen eco de las voces de las instituciones sociales (familia y escuela principalmente) en las que los/as adolescentes se están socializando; es por éste motivo que consideramos fundamental en esta investigación tomar en cuenta que hay discursos de los cuales se apropian y reproducen los/as jóvenes. En estos discursos hay toda una serie de ordenamientos sociales, que producen roles y posiciones dentro de la estructura social, por ejemplo se hace evidente en los motivos que argumentan, para continuar o desviar su trayectoria escolar.

Los factores que hemos identificado son parte de sistemas sociales, que integran estructuras más amplias, a la vez, y que mantienen interconexiones entre sí; por ese motivo consideramos necesario dar cuenta de las relaciones que existen entre las culturas, la comunicación y la generación de identidades sociales.

Una de las funciones básicas de las culturas es la de comunicar a través de los sistemas que la integran, modos de interpretar el mundo, construirlo y dotarlo de códigos[29] que permiten dar forma a contenidos específicos, que los individuos que conforman una sociedad legitiman a través de las convenciones sociales, que, a su vez, dinamizan la elaboración categorías sociales[30]. Este proceso de categorización social tiene como función: "[…] operar con la mínima economía mental es decir, agrupar bajo una categoría la mayor cantidad posible de hechos". (Falomir,1991:8)[31] y esto permite que las personas puedan crear relaciones con otros individuos de su endogrupo a los cuáles identifica con características similares y, por el contrario, también identifica a través de la categorización a los individuos que no considera perteneciente a sus grupos. Procesos similares de categorización se efectúan para clasificar

29 Los códigos están integrados por lo que Umberto Eco ha definido como los s-códigos, estos están integrados por tres sistemas: "[...] es el sistema sintáctico, semántico y el de interpretación. El primero se basa en una serie de representaciones físicas que dan origen a sistema de posiciones y oposiciones. El segundo es el tipo de señal con que se interpretan las representaciones físicas, con la asignación de un signo. Por último, se tiene que existe un sistema integrado, por las posibles respuestas de comportamiento que puedan manifestarse por los receptores de los primeros sistemas. Un código funciona como una regla que asocia alguno de los elementos presentes en los otros sistemas. Los tres primeros sistemas integran un s-código que [...] son en realidad SISTEMAS O ESTRUCTURAS que pueden perfectamente subsistir independientemente del propósito significativo o comunicativo que los asocie entre sí [...]" (Eco,2000:65).

a los elementos materiales y simbólicos que existen en las realidades de un mundo ampliamente complejo; de esta forma encontramos que las categorías sociales también son utilizadas para distinguir a los entornos sociales inmediatos y a las personas que los habitan, lo que proporciona una de las bases de la estratificación social, marcada por el hábitat físico y el socialmente construido.

El proceso de categorización constituye un universal humano que se encuentra por encima de las diferencias culturales, de clase, pertenencia étnica y género, que es la capacidad del ser humano de clasificar las cosas del mundo que le rodea[32]. Es decir, nombrar, adjetivar y utilizar como signos los distintos elementos que integran la vida social. Al condensar las categorizaciones sociales se inicia el proceso de diferenciación de un grupo hacia otro. Lo que conforma una de las bases de las autocategorizaciones (AC) y su contraparte las exocategorizaciones (EC), que asignan el conjunto de particularidades a nivel cultural por oposición. Las culturas tienen la característica de ser más constantes en el tiempo (aunque nunca estáticas), y cuentan con una alta capacidad de asimilar elementos culturales externos.

Nos ha interesado elegir una definición de cultura, que permita analizar la comunicación pedagógica (Bourdieu,1995) presente en los procesos de socialización y estratificación de los grupos de acuerdo al capital cultural y económico con que cuenten; y que sirve de base para la generación de identidades sociales. En ese sentido seguimos la propuesta del antropólogo Néstor García Canclini. Según éste:

> (La cultura) "[…] abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social". (García,1999). (Es decir, la cultura comprende): "[…] a la dimensión significante, que está basada en la existencia física e imaginaria. La cultura desde esta perspectiva es considerada un lenguaje, expresado a través de […] sistemas de significantes, que son percibidos a través de códigos de interpretación, atravesados por estructuras de poder, que distingue y jerarquiza a los grupos" (Tovar,2002).

significados con los que se codifica una cultura son internalizados en los individuos, de forma selectiva, a partir de la construcción de categorías simbólicas de representación, que son expresadas en sistemas sociales, como: el parentesco, la etnicidad, el género y también en las creencias, los mitos, y los valores. Para comprender ésta construcción, Pierre Bourdieu trata de reconstruir, en torno al concepto de *habitus*, el proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras subjetivas concuerden con las objetivas, más que en la conciencia,

---

30 Se considera que la construcción de categorías dualistas tiene necesariamente una interpretación de la cultura en que se desarrolle: "Hay que considerar estas oposiciones binarias como signos culturales y no como portadoras de un sentido universal -su sentido radica en la existencia misma de las oposiciones y no en su contenido- en el lenguaje del juego social y el poder". (Héritier,1991:97).

31 Hay que incluir que "En las relaciones interétnicas, la adquisición de conocimientos que debe hacer el grupo receptor sobre los grupos minoritarios es sumamente costosa, ya que implica el aprendizaje de un extenso abanico de competencias. Por otro lado, el grupo minoritario debe realizar un esfuerzo mucho mayor, desde partir con la suposición de que es poco probable que sea aceptado o aprobado. Las relaciones interétnicas en sociedades pluralistas, muchas veces se caracteriza por la pobreza de las fórmulas de interacción social, ya que resultan muy convencionales o estereotipadas, y basadas en concepciones generadas por la mayoría de los prejuicios colectivos, excesivamente simplistas". (Barbosa,2006:11).

32 En el libro: El pensamiento salvaje de Claude Lévi-Strauss, se analiza como esta capacidad se halla presente, en grupos considerados primitivos, como en las sociedades avanzadas de Europa.

entendida intelectualmente en sistemas de hábitos, constituidos en la mayoría desde Los la infancia. Estos son un conjunto de dispositivos que condicionan el comportamiento de los individuos que están sujetos a una estructura social, que estratifica por clase, género, grupos de edad y etnicidad[33]. Estos dispositivos[34] son internalizados a nivel cultural por medio de la violencia simbólica (Bourdieu,1995,1998) que las instituciones de la cultura imponen de manera diferenciada en los sujetos[35]. Dicha imposición puede ser inculcada a través del establecimiento de ciertos valores, considerados como los más adecuados, para el mantenimiento de la vida social. Aunque también para que las jerarquías sociales se mantengan estables.

La existencia de las culturas implica la configuración de identidades sociales, que funcionan como portavoces de los contenidos específicos de similitud y diferenciación, permitiendo establecer los códigos que abren o cierran la posibilidad de pertenencia de los individuos a un grupo concreto. Las identidades sociales tienen sus orígenes en la oposición de las autodefiniciones (AD) como sujeto perteneciente a un grupo y el reconocimiento de que no se pertenece a otros, estos últimos conforman los sistemas de exodefinición (ED). Ambas relaciones de identificación y negación se encuentran en una relación dialéctica, que le otorga forma a la estructura de identidad[36].

Dentro de una cultura se desarrollan diferentes espacios de interacción de la identidad, que no son excluyentes entre sí. Es decir, un individuo o un conjunto de individuos pueden pertenecer o transitar en los distintos niveles de identidad como podrían ser la: identidad nacional, identidad regional, identidad cultural, la identidad étnica y la identidad de género, entre muchas otras posibles[37]. Incluso en el caso de los/as inmigrantes, la elaboración de sus discursos puede estar referida desde lo transcultural: "[…] con espontaneidad desde varios lugares, sin mezclarlos, (por ejemplo:) como provinciano y como limeño, como hablante de quechua y de espa-

33 La estructura social se perpetúan así misma, porque la gente tiende a actualizarla, para que actúe en conformidad con todas las disposiciones típicas de la situación estructural en que fueron socializados. (Martins,2002). (Traducción nuestra).

34 A nivel psicológico son los mecanismos de represión, identificados por Sigmund Freud, que entiende este proceso, como una oposición de lo inconsciente con lo no inconsciente. La represión se va a manifestar de forma específica en cada cultura, dependiendo de los elementos culturales que hayan sido elegidos para edificarla, y de esa forma incidir en la construcción de los individuos que interaccionan en ella. "La represión va dirigida a una de las pulsiones primordiales en el ser humano, (como) la pulsión sexual, que se manifiesta desde la infancia. "(Freud,1998:40).

35 Esta relación de diferencia crea la percepción de superioridad o de inferioridad de un grupo hacia el otro. Por lo que, la conformación de las identidades se va a hacer en referencia a una escala de valoración, que va a determinar la relación entre los individuos y el grupo en lo referente a su lealtad. Esto sucede a partir del nivel de recursos materiales y significativos con que cuente el grupo y la capacidad de respuesta de éste ante situaciones no previstas. De lo anterior cabe distinguir que una cosa es definirse como un individuo perteneciente a un grupo identitario y otra sopesar la influencia o poder que se tiene dentro del grupo, es decir la posición en la jerarquía social.

36 Es importante añadir, que los contenidos de los sistemas de categorización de las ED y las AD se hayan compuestas por la interacción de múltiples grupos. Muchos de ellos se hayan fragmentados al interior de la cultura. Mientras que otros pueden ser heterogéneos y estar situados en el borde de la cultura. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta a las múltiples versiones de los sistemas de ED y AD.

37 Clifford Geerzt dice al respecto: "La identidad puede ser situacional y accede a un nivel de identidad cuando se requiere según el contexto en el que esté. Se debe de aclarar que este es un proceso que construye el individuo, al igual que los otros que lo denomina dentro de un nivel de identidad [...] Es decir, marca la identidad pública contextual y relativamente, pero lo hacen en términos tribales, territoriales, lingüísticos, religiosos, familiares [...] produce una situación en donde la gente interactúa en términos de categorías cuyo significado es puramente posicional [...]" (Geerzt,1991:107).

ñol" (García,2001:20). Esto no implica que se pierda el sentido de identidad, ya que sus coordenadas se mantienen relacionadas a la estructura cultural que las creó. Tampoco se quiere decir que una identidad pueda saltar arbitrariamente de un registro[38] a otro, es necesario conocer los códigos de acceso, de desenvolvimiento y de transición, por ejemplo: del lenguaje verbal y no verbal, los valores y las creencias.

Retomando las ideas anteriores, se identifican dos formas de construir la autodefinición del grupo. Esta puede establecerse a partir de la negación, ocultamiento o maquillaje de los rasgos tachados como exóticos: lengua, vestimenta, costumbres, etc. (disminución del estigma). La otra es la reafirmación (inversión del estigma) (Goffman,1998) de esos rasgos, que pueden llegar a radicalizarse y en su caso expresarse en identidades emergentes, con otras tácticas de actuación. La identidad se convierte así en una estrategia simbólica de representación de sí misma que se opone a las representaciones que los otros producen desde el exterior.

En conclusión, la comunicación realizada a través de la cultura, resulta básica desde tres aspectos:

a. Desde la diferenciación cultural que se realiza a través de las transmisión de los contenidos de dicha cultura a diferentes sectores sociales.

b. Desde las relaciones basadas en información y que utilizan los individuos para trazar las líneas que los separan y unen en sus sistemas de exodefinición y autodefinición, que permite las dinámicas de distintos niveles de identidad.

c. Como vehículo de transmisión de una pedagogía a través de los sistemas educativos, en los que operan distintos mecanismos de mayor exclusión o inclusión en el sistema social, y que contribuyen a determinar las trayectorias escolares.

38 El cambio de registro identitario se efectúa a través de la metonimia, que describe algo a partir de una parte de ese algo y la metáfora, que utiliza un signo diferente al objeto para explicarlo.

ANTENA 3
TELEDIARIO
TV
22/11/2008 20:08

2. Metodología

La investigación se realizó a través de tres conjuntos de acciones, que presentamos como fases, aunque en la práctica no se sucedieron una tras otra, ni de forma separada, ya que ocasiones se trabajaba simultáneamente en dos o más actividades a la vez. Estas son la de: gestión, aplicación, seguimiento y/o reconceptualización del trabajo de campo.

PRIMERA FASE

Consistió en la formulación del proyecto de investigación. Se inició con la revisión del estado de la cuestión, que tuvo como objetivo la identificación de los elementos que pudieran ser relevantes en la formulación de nuestros objetivos de estudio. Esto se llevó a cabo a través del sondeo de diferentes estudios en terreno, de bibliografía teórica especializada en el tema educativo, y de informes estadísticos efectuados por instituciones públicas y privadas sobre la materia. Para nutrirnos más del conocimiento de lo que se estaba haciendo asistimos a seminarios especializados en el tema, como: la Semana Monográfica de la Educación XXIII (2008) y XXIV (2009) de la Fundación Santillana; el seminario: Integrando Culturas II (2008) y III (2009) en La Casa de América, organizado por la OIE y la Secretaria de Estado de Inmigración e Emigración y el seminario: Familias, Niños, Niñas y Jóvenes Migrantes, (2008) en La Casa Encendida. Asistimos igualmente y también a la presentación de algunos libros especializados en el tema de integración educativa.

Una vez que se contó con una aproximación de la realidad social y teórica, se elaboró un texto en el que se identificaron un conjunto de factores que conforman las dinámicas en las trayectorias escolares. Estos factores son los siguientes:

1. Las condiciones específicas y estructurales de acceso a la universidad
2. Los imaginarios sociales
3. Las familias, el capital cultural y las emociones (Proyecto migratorio familiar en los casos de los/as alumnos/as con origen extranjero)
4. La interacción en grupos diversos y las identidades juveniles
5. La situación económica
6. La desigualdad entre géneros
7. La influencia del entorno social

Estos factores fueron analizados, identificando los conceptos y las variables internas de cada uno de ellos, lo que posibilitó obtener una operacionalización de los conceptos y las relaciones de estas variables con la realidad.

Con estos elementos fue posible constituir nuestro objetivo de estudio. Este consiste en:

> **Investigar los factores que inciden en la continuidad o ruptura de las trayectorias escolares, de los/as jóvenes españoles/as y de origen extranjero, en su camino a la educación superior, en diez Institutos públicos de Enseñanza Secundaria (IES) ubicados en los municipios de Parla y en San Sebastián de los Reyes.**

Cuando se tuvo una claridad del objetivo que perseguíamos en esta investigación, fue posible pensar en las técnicas más apropiadas para poder obtener la información que requeríamos, para alcanzar las metas planteadas. Nos centramos para ello en cuatro de los factores identificados:

a. Los imaginarios sociales
b. Las familias, el capital cultural y las emociones (Proyecto migratorio familiar en los casos de los/as alumnos/as con origen extranjero).
c. La interacción en grupos diversos y las identidades juveniles.
d. La influencia del entorno social

Los otros tres factores (el género, el origen nacional y la situación económica) los analizaríamos de manera trasversal, ya que estaban presentes de manera continua en los cuatro anteriormente señalados.

Por ser un estudio, cuyo objetivo es el de examinar las dinámicas que permiten que se elaboren las expectativas del futuro educativo y los diversos caminos de las trayectorias escolares, el análisis de los imaginarios sociales resultó ser un elemento fundamental. Asimismo se puso un interés especial en conocer más sobre las expectativas de las familias con relación a la educación de sus hijos/as, buscando averiguar las implicaciones entre el capital cultural que poseen las familias y la influencia de éste en sus hijos/as. Por último, y considerando la perspectiva comparativa entre las realidades urbanas en donde se ubica el estudio, se pusieron en relevancia las características de los contextos urbanos en donde se hallan los IES públicos estudiados; ampliado el análisis a los contextos de origen en el caso de los alumnos/as de origen extranjero, de esta manera se pudo observar la influencia del medio físico y simbólico en las trayectorias escolares y específicamente en la generación de expectativas de futuro.

A la vez en esta fase, que se inició en septiembre de 2008, se realizaron los primeros acercamientos al contexto de San Sebastián de los Reyes, contando para ello

con la ayuda de los/as compañeros/as del Observatorio de las Migraciones y las Relaciones Interétnicas del municipio de San Sebastián de los Reyes, que contaban ya con la experiencia de haber realizado un diagnóstico de la realidad[39] socioeconómica de la población inmigrante, así como con un estudio sobre el trabajo de las ONGD, que tienen presencia en el municipio, principalmente las involucradas en el trabajo con población con origen extranjero. También contamos desde un principio con la colaboración de la profesora Henedina García Sánchez[40], que había sido convocada por el Observatorio de las Migraciones, lo que permitió investigar la situación del IES G. Torrente Ballester, desde un primer momento. Asimismo contar desde el principio con un IES, nos sirvió de base para poder realizar seguimientos de la situación de los alumnos/as mientras, continuábamos el trabajo de gestión y posteriormente de aplicación de las encuestas, en los otros cuatro IES del municipio de San Sebastián de los Reyes.

SEGUNDA FASE

Se elaboraron los instrumentos que iban a ser aplicados a través de las técnicas de investigación más adecuadas para llevar a cabo nuestros objetivos investigación. Pensamos desde el principio que el estudio debería de tomar en cuenta los datos de carácter cuantitativo, así como los cualitativos y así fue conseguido con la aplicación de las técnicas de investigación, que tuvieron la intención de recoger los dos tipos de datos:

TÉCNICAS CUANTITATIVAS

Se llevó a cabo, mediante la aplicación de encuestas a los grupos de 4º de los cinco IES públicos de San Sebastián de los Reyes y a cinco IES públicos de Parla.

SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	PARLA
IES ATENEA	IES EL OLIVO
IES JUAN DE MAIRENA	IES ENRIQUE TIERNO GALVÁN
IES JULIO PALACIOS	IES G. ELKIN PATARROLLO
IES JOAN MIRÓ	IES LA LAGUNA
IES G. TORRENTE BALLESTER	IES LAS AMÉRICAS

Nuestro objetivo al aplicar esta técnica fue el de conseguir acercarnos a las carac-

39 Véase: Gamba Romero, Ana, M. Ángeles Martínez, Hugo Paternina Espinoza (2007) "Análisis y evaluación del contexto socioeconómico en el que vive la población inmigrante de San Sebastián de los Reyes".

40 La profesora Henedina García, se ha dedicado a investigar la situaciones de las aulas de enlace y cuenta con varias publicaciones y presentaciones en conferencias y en congresos de educación.

41 Elegimos estudiar a los/as alumnos/as de 4º de la ESO de los cinco Institutos Públicos de Estudios de Secundaría de San Sebastián de los Reyes, porque consideramos que necesitábamos saber qué perspectivas y que elementos estaban presentes en un curso fundamental. Por otra parte, también es el año en que la obligato-

terísticas de distintos ámbitos de la escolarización de los/as estudiantes de secundaria y del marco social-global en que se desarrollan las dinámicas de interacción intraescolar. Se eligió a los/as alumnos/as de 4º porque consideramos que en 4º los/as alumnos/as se encuentran en un punto de su trayectoria escolar en donde tienen que tomar decisiones sobre su futuro educativo, ya sea este: hacer un módulo de formación profesional medio o superior, cursar bachillerato para ir a la universidad , o dejar de estudiar y enfocar sus esfuerzos en el mundo laboral. La encuesta se aplicó de forma general al alumnado, porque nos interesó obtener un balance global de los/as estudiantes, que permitiera comparar entre estudiantes españoles/as y de origen extranjero. Asimismo a través de la aplicación de ésta encuesta se buscó detectar, de manera específica, parte de la trayectoria escolar de los/as estudiantes de origen extranjero, por lo que se contó con un apartado que sólo contestaron estos últimos. Contar con encuestas en dos municipios ubicados en el extrarradio sur y norte permitió la comparación entre las dos realidades urbanas y las dinámicas sociales relacionadas con los alumnos/as de secundaria, entre ellas las diferencias marcadas por los porcentajes de presencia de alumnos/as de origen extranjero y los españoles/as, las determinadas por el género al que se pertenece y las socioeconómicas, muchas veces influidas por los entornos sociales donde se encuentran localizados los IES públicos de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes.

Se buscó ampliar la aplicación de la encuesta en los grupos de 2º y 3º , en tres centros IES: G. Torrente Ballester, Julios Palacios y Juan de Mairena del municipio de San Sebastián de los Reyes, que se encuentran en tres zonas urbanas diferenciadas del municipio, y cuentan con distintas composiciones de alumnos/as españoles/as y de origen extranjero. Los datos obtenidos en las encuestas aplicadas en 2º y 3º permitieron la comparación entre los distintos grados, mostrando los rasgos de la evolución de las expectativas. A la vez que nos brindaron mayor información que utilizamos en el análisis de tres microentornos sociales que se generan alrededor de los IES públicos del municipio.

En la encuesta se tomaron en cuenta distintos niveles y unidades de análisis que nos permitieron contrastar los datos de los estudiantes de los IES públicos de los dos municipios, estos niveles son los siguientes:

TABLA 1: UNIDADES DE ANÁLISIS COMPARATIVO

A NIVEL DE UN MUNICIPIO	POR NACIONALIDAD	POR GÉNERO	ENTRE IES	ENTRE MUNICIPIOS
PARLA O SAN SEBASTIAN DE LOS REYES	ESPAÑOLES O EXTRANJEROS	MUJERES U HOMBRES	ENTRE 10 IES	PARLA Y SAN SEBASTIAN DE LOS REYES

riedad de los estudios termina y se puede pensar en integrase al mundo laboral. Si bien esta encuesta nos daba un balance general de los institutos públicos, queríamos saber qué percepción se tenía en 3º y 2º, para poder observar cómo va evolucionando la perspectiva de ingreso a la universidad

42 En febrero de 2010 fue posible aplicar la encuesta a los 2º y 3º de otros dos institutos de San Sebastián de los Reyes IES Julio Palacios y Mairena, con lo que la comparación pudo ser más amplia.

A partir de los datos obtenidos, se elaboraron tablas comparativas en series, en las cuales se comparan estos niveles. Debido a las características diversas de la muestra (por ejemplo, el número distinto de alumnos/as de origen extranjero) en ocasiones sólo fue posible hacer comparaciones con algunas de estas unidades. Acompañamos estas tablas con gráficos, con lo que se muestran esquemáticamente los resultados encontrados en la población estudiada.

TÉCNICAS CUALITATIVAS

Si bien con la aplicación de la encuesta, en los grupos de 4º de los diez institutos públicos de los municipios de San Sebastián de los Reyes y Parla, permitió crear las bases para un análisis comparativo entre los dos municipios, y la aplicación en los grupos 2º y 3º de tres IES del municipio de San Sebastián de los Reyes, requeríamos mayor información que nos proporcionara datos sobre las relaciones cotidianas de los agentes internos y externos vinculados a la comunidad educativas. En ese sentido tuvimos la oportunidad de realizar entrevistas semi-estructuradas en la comunidad educativa del IES G. Torrente Ballester de San Sebastián de los Reyes a profesores/as, orientadores/as, personal administrativo y trabajadoras sociales que trabajan en el IES. Asimismo, se realizaron entrevistas a los/as estudiantes de los 2º, 3º, 4º de la ESO y a alumnos/as de 1º y 2º de bachillerato; con la intención de indagar sobre las expectativas de futuro de los/as alumnos/as que ya habían superado 4º.

Además se mantuvieron entrevistas con los/as adolescentes que cursan en el aula de enlace y diversificación, y así como con las madres y padres de familia de jóvenes de todos los grados. Con estas entrevistas fue posible obtener un diagnóstico general, por lo que pudimos reconstruir una gran parte de las situaciones que se viven dentro del IES G. Torrente Ballester, que se complementó con un seguimiento de la situación de los alumnos a través de la consulta en otras entrevistas a algunos de los profesores/as del IES. De esta manera contamos con una muestra vertical orientada al análisis cualitativo.

A partir de septiembre de 2009 se amplió la investigación al municipio de Parla, iniciando los contactos entre el Ayuntamiento de Parla y la UAM. Los/as integrantes del equipo de investigación realizaron los acercamientos a los centros de educación secundaria seleccionados para el estudio y que se encuentran localizados en diversas zonas urbanas del municipio. En los centros IES se gestionó con los jefes/as de estudio o directores/as la aplicación de la encuesta. Se solicitó la participación en ocho de los diez centros IES, logrando la participación de seis de ellos, que finalmente quedaron en cinco, ya que uno de los centros IES nos propuso una fechas de aplicación que se salían de las que teníamos disponibles.

TERCERA FASE

Se procesó la información obtenida en las encuestas realizadas en los grupos de 4º, 3º y 2º , se sistematizó la información de las entrevistas, y se elaboró el informe final.

continuación se muestran detalles del trabajo de campo en los municipios de San Sebastián de los Reyes y Parla.

A. Características Cuantitativas de la muestra

Mostramos en cuatro series de tablas las diferencias entre los alumnos/as. En las tres primeras examinamos la composición de los grupos 4º de los IES públicos de Parla y San Sebastián de los Reyes, subrayando: a) la distribución por género; b) la diversidad de los orígenes nacionales y c) los grupos de edad a los pertenecen los/as estudiantes que participaron en la encuesta. En la cuarta, presentamos la composición de la muestra de los alumnos/as de 3º y 2º grado de los IES: G. Torrente Ballester, Juan de Mairena y Julio Palacios del municipio de San Sebastián de los Reyes, que utilizamos en nuestro análisis cuantitativo de los microentornos urbanos.

1ª SERIE:

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS DE 4º, ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

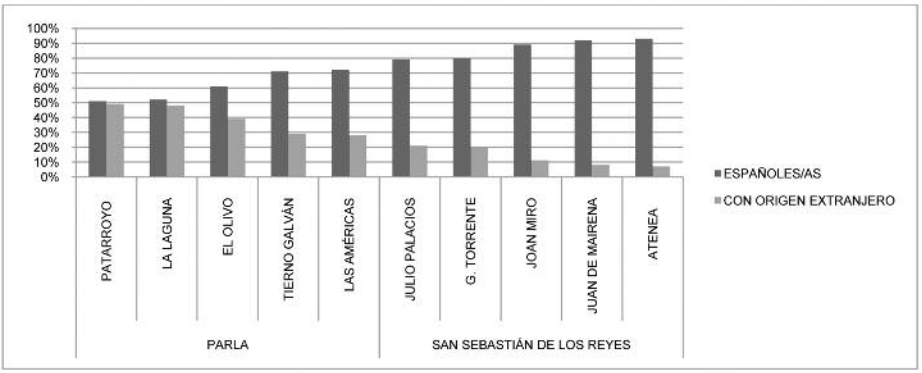
ESPAÑOLES/AS						
GÉNERO	ATENEA	TORRENTE BALLESTER	JOAN MIRO	JUAN DE MAIRENA	JULIO PALACIOS	TOTAL
HOMBRES	29	22	49	31	30	161
MUJERES	48	30	45	23	25	171
TOTAL	77	52	94	54	55	332
CON ORIGEN EXTRANJERO						
HOMBRES	3	5	5	5	5	23
MUJERES	3	8	7	0	10	28
TOTAL	6	13	12	5	15	51
					TOTAL ESPAÑOLES/AS Y EXTRANJEROS/AS 383	

TABLA 2: DISTRIBUCIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS DE 4º, ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE PARLA

ESPAÑOLES/AS						
GÉNERO	PATARROYO	LAS AMÉRICAS	LA LAGUNA	EL OLIVO	TIERNO GALVÁN	TOTAL
HOMBRES	19	38	14	26	24	121
MUJERES	14	38	32	12	32	128
TOTAL	33	76	46	38	56	249
CON ORIGEN EXTRANJERO						
HOMBRES	8	17	21	13	10	69
MUJERES	24	12	22	11	13	82
TOTAL	32	29	43	24	23	151
					TOTAL ESPAÑOLES/AS Y EXTRANJEROS/AS 400	

A continuación mostramos, las diferencias del porcentaje, de la presencia de alumnos/as con origen extranjero en los diez IES públicos analizados:

TABLA 3: COMPARATIVA DEL PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS/AS ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO EN LOS IES PÚBLICOS DE PARLA Y SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES (CON GRÁFICO)



Las diferencias de porcentaje entre los/as alumnos/as de origen extranjero y los/as españoles/as permitió revisar distintas realidades creadas en las aulas, ya que hay centros donde los/as estudiantes españoles/as son la mayoría y otros donde son la mitad de los/as alumnos/as que asisten a las aulas. Estas diferencias también permitieron hacer comparaciones entre los municipios ya que los porcentajes más altos de alumnos/as de origen extranjero se hallan localizados en los IES públicos de Parla.

En cuanto a los/as alumnos/as de origen extranjero, encontramos que integran grupos con una gran diversidad nacional, de la que, sin embargo, hay que tener en cuenta que la población de origen extranjero se concentra en algunas nacionalidades, principalmente de países de América Latina. En las siguientes tablas, mostramos el origen de los/as alumnos/as que contestaron la encuesta, agrupados por regiones:

2ª SERIE:

TABLA 1: REGIÓN DE PROCEDENCIA DE LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE PARLA

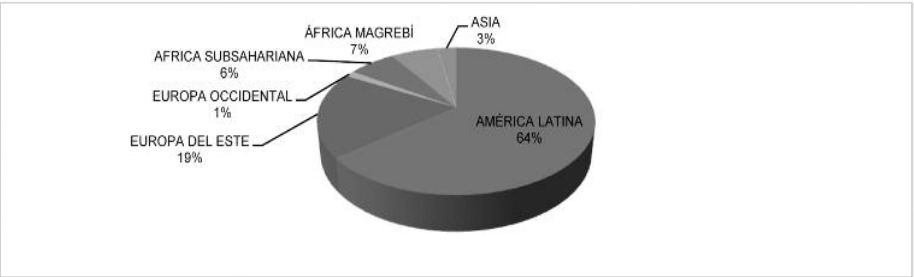
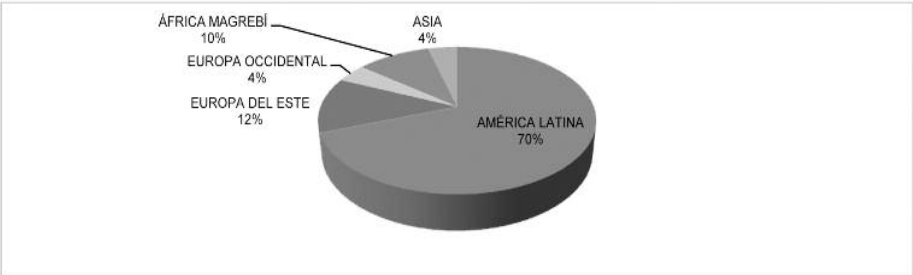
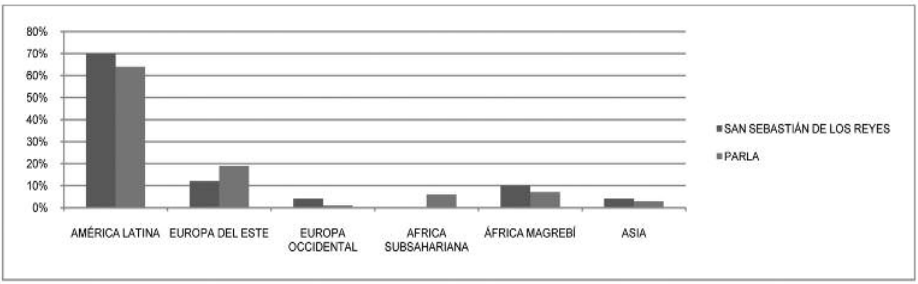


TABLA 2: REGION DE PROCEDENCIA DE LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES



COMPARACIÓN ENTRE MUNICIPIOS

TABLA 3: COMPARATIVA ENTRE MUNICIPIOS DE LA REGIÓN DE PROCEDENCIA DE LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO



Ahora mostramos la diversidad de orígenes nacionales de los/as estudiantes de origen extranjero de los IES públicos de Parla y San Sebastián de los Reyes.

TABLA 4: COMPARATIVA ENTRE MUNICIPIOS DE LOS PAÍSES DE PROCEDENCIA DE LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE LOS DOS MUNICIPIOS (PORCENTAJES)

	SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	PARLA
ARGELIA	4%	0%
BÉLGICA	2%	0%
BOLIVIA	2%	0%
BRASIL	2%	2%
BULGARIA	4%	1%
CABO VERDE	0%	1%
CAMERÚN	0%	1%
COLOMBIA	14%	7%
CUBA	2%	1%
CHINA	2%	2%

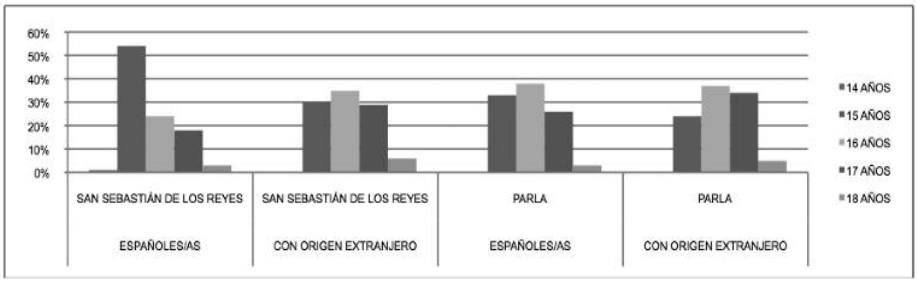
ECUADOR	35%	44%
GUINEA ECUATORIAL	0%	3%
INDIA *	0%	1%
INGLATERRA	2%	0%
ITALIA	0%	1%
MARRUECOS	6%	7%
MOLDAVIA	0%	1%
PARAGUAY	0%	1%
PERÚ	8%	5%
POLONIA	2%	1%
PORTUGAL	0%	1%
REPÚB. CONGO	0%	1%
REPÚBLICA DOMINICANA	2%	4%
RUMANÍA	4%	13%
RUSIA	0%	1%
SENEGAL	0%	1%
UCRANIA	2%	3%
URUGUAY	4%	0%
VENEZUELA	2%	0%

En las siguientes tablas mostramos los diferentes grupos de edad de los/as alumnos/as de los IES públicos de Parla y San Sebastián de los Reyes:

3ª SERIE:

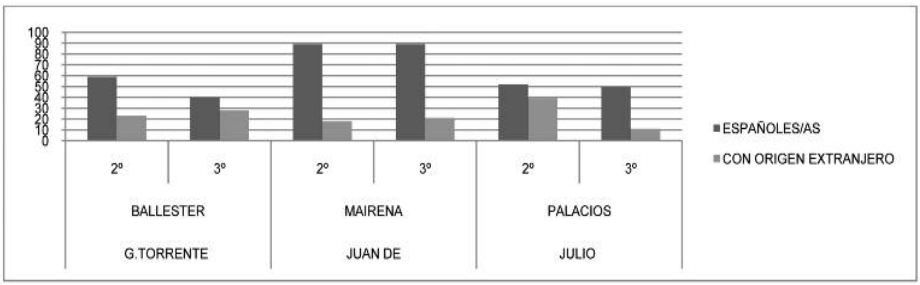
GRUPOS DE EDAD DE LOS ESTUDIANTES DE 4º

TABLA 1: COMPARATIVA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS POR GRUPOS DE EDAD EN LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES



Como se ha explicado al inicio de este apartado, se realizaron encuestas en los grupos de 2º y 3º grado en los IES G. Torrente Ballester, Juan de Mairena y Julio Palacios del municipio de San Sebastián de los Reyes, de los que mostramos los porcentajes de alumnos/as españoles/as y de origen extranjero:

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS DE 2º y 3º, ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES



Tomando en cuenta a los grupos de 4º de los IES públicos de los dos municipios y a los grupos de 2º y 3º del municipio de San Sebastián de los Reyes, el número de encuestas aplicadas es de 1302:

TABLA 2: TOTAL DE ENCUESTAS APLICADAS EN EL ESTUDIO EN LOS DOS MUNICIPIOS	
4º DOS MUNICIPIOS	783
3º SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	239
2º SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	280
	1302

B. Características Cualitativas de la muestra

TABLA 3: ENTREVISTAS REALIZADAS A: ALUMNOS, DEL IES G. TORRENTE BALLESTER

REGIÓN	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACHILLERATO	2º BACHILLERATO	TOTAL
AMÉRICA LATINA	0	0	3	1	4	1	9
ÁFRICA MAGREBÍ	1	2	2	2	0	1	8
EUROPA DE ESTE	0	0	1	4	1	0	6
ASÍA	1	1	1	0	0	0	3
TOTAL	2	3	7	7	5	2	26

Se realizaron 10 entrevistas a padres y madres de familia y se entrevistaron a 15 miembros de la comunidad educativa del IES G. Torrente Ballester, con lo que obtuvimos la información de un total de 51 entrevistas.

Las entrevistas se fundamentaron en las preguntas formuladas a partir de nuestros ejes de análisis, principalmente los correspondientes a las expectativas del futuro educativo, las trayectorias escolares de los/as alumnos/as, los proyectos migratorios familiares, la convivencia intraescolar, y la influencia del entorno. Con la comunidad educativa se pudo averiguar situaciones más amplias de grupos de estudiantes españoles/as y de origen extranjero, así como diferentes problemáticas que tienen que resolver en la cotidianidad de la práctica de la enseñanza.

3. Los factores en Parla y San Sebastián de los Reyes

En este apartado analizamos los factores que identificamos como parte estructural de los objetivos de investigación. Para ello, sustentamos teóricamente los factores; para después continuar con ejemplos puntuales, que posteriormente permitan aterrizar con mayor facilidad los elementos que encontramos en la realidad de los diez Institutos de Enseñanza Secundaria pública en Parla y San Sebastián de los Reyes en donde se ha realizado el estudio.

A. Condiciones específicas o estructurales de la continuidad educativa y el acceso a la universidad

INTRODUCCIÓN

Una de las características con las que cuentan los países más desarrollados del mundo, es el alto nivel de escolarización de sus sociedades. El acceso a la educación está garantizado en todo el espectro educativo, y cada uno de los niveles cuenta con una elevada calidad. En estos países la educación constituye una prioridad para el Estado y no es objeto de disputa en las luchas políticas. No obstante, existen grandes diferencias entre los países desarrollados, en cuanto a la eficacia de sus sistemas educativos. Al respecto existen varias mediciones estadísticas que dan cuenta de ella, por ejemplo el informe de la OCDE y el informe PISA. Mientras los países de renta media y baja son evaluados por organismos internacionales, como la UNESCO o el Banco Mundial.

En el informe de la OCDE de 2010, se encuentra el dato de que: […] sólo un 22% de ciudadanos españoles han completado la Educación Secundaria Postobligatoria, frente al 44% de la OCDE". (OCDE,2010:12). Sin embargo, si consideramos la situación que prevalecía en el periodo anterior a la instauración de la democracia, el avance en la educación básica en España ha experimentado una gran mejora, ya que la situación en España a mediados de los años setenta era:

> "[…] en torno al 89 por 100 de la población tenía, como mucho, estudios primarios, el 15 por 100 estudios medios y tan sólo un 2 por 100 estudios superiores […] Las tasa de escolarización eran además bajas incluso en edades en la que la educación era obligato-

ria, como los 13 años (88 por 100) y 14 años (80 por 100)." (CES,2009:14).

Actualmente se ha pasado de aquel 29% al 65%; es decir, la evolución de la educación en España ha permitido una mejora de 36 puntos en la titulación secundaria postobligatoria de sus ciudadanos de 25 a 34 años.

Los avances más grandes que ha tenido el sistema educativo español son tres: "[…] universalización, gratuidad y ampliación de 14 a 16 años la educación obligatoria" (CES,2009:14).

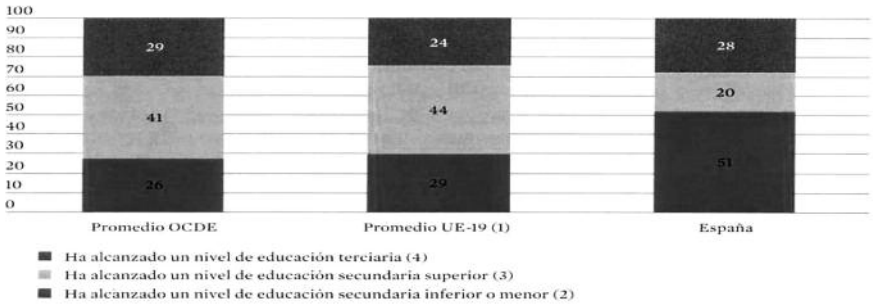
> "Cuantitativamente, el resultado ha sido muy positivo, habiéndose conseguido en apenas veinte años que la escolarización entre 3 y 16 años sea prácticamente universal, produciéndose así un descenso significativo del porcentaje de población sin estudios o analfabeta, así como de la que apenas tiene estudios primarios" (CES, 2009:14).

El Estado español cuadriplicó la tasa de inversión en educación pasando del 1,32% del PIB de 1975 al 4,7% del PIB en 1985 colocando a España, al nivel del conjunto de países desarrollados. Sin embargo, después de esta inversión inicial el gasto público en educación se contrajo, pasando a ser el 4,2% del PIB, lo que sitúa a España por debajo de la media de Unión Europea, la cual corresponde a un gasto de 5,3%.

En el siguiente gráfico mostramos cual ha sido la dinámica de la población adulta educada en España:

TABLA 4: NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN EN ESPAÑA, UE-19, 2005

GRÁFICO I-2. NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ADULTA EN ESPAÑA, UE-19 Y OCDE, 2005
(Distribución de la población de 25 a 64 años por el nivel educativo alcanzado)

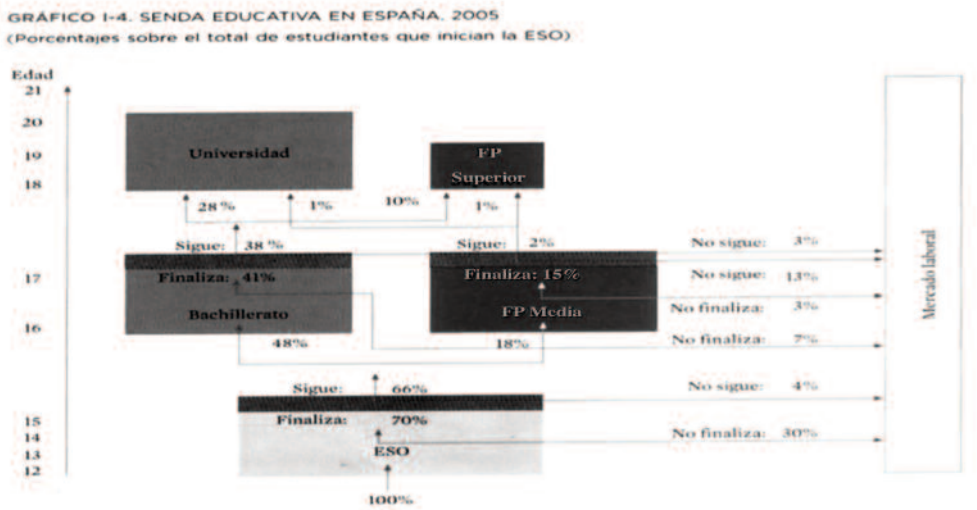


(1) Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos; Polonia, Portugal, República Eslovaca, España, Suecia y Reino Unido
(2) Educación secundaria inferior o primera etapa de educación secundaria equivalen a educación secundaria obligatoria (ESO) en España (ISCED 2).
(3) Educación secundaria superior, segunda etapa de educación secundaria o secundaria postobligatoria equivalen al conjunto de bachillerato y ciclos formativos de grado medio españoles (ISCED 3A, 3B y 3C).
(4) Educación terciaria o educación superior equivalen a la educación universitaria (ISCED 5A, 6) y los ciclos formativos de grado superior españoles (ISCED 5B).
Fuente: OCDE, *Education at a Glance 2007.*

FUENTE: CES,2009

Ahora bien, los avances han colocado al sistema educativo en la órbita de los países más desarrollados, tanto los que pertenecen a la Unión Europea, como a los que son socios de la OCDE, sin embargo, el sistema tiene un agujero, que involucra a todos los niveles educativos, se trata del fracaso escolar, aunque también son importantes el abandono prematuro de la educación reglada, una vez concluida la educación obligatoria y la falta de la suficiente competencia en materias básicas. Estos problemas se incuban desde la primaria e incluso desde la educación infantil. Tanto en primaria como en la secundaria existe un gran porcentaje de alumnos/as que son repetidores. El problema es más agudo en los varones, ya que los datos indican, que las mujeres tienen un porcentaje menor de años repetidos, siendo menos vulnerable al fracaso escolar. Este problema afecta a que un número de alumnos/as que potencialmente pudieran ingresar a la formación profesional o a la universidad, no lo puedan hacer. En el siguiente cuadro elaborado por el CES se muestra la trayectoria de los estudiantes en España a partir de que ingresan estudiar a la ESO:

TABLA 5: SENDA EDUCATIVA EN ESPAÑA 2005



FUENTE: CES,2009

En cuanto al ingreso a la formación profesional[43], a pesar de que actualmente se percibe como una opción que garantiza una inserción más rápida en el mercado de trabajo aún padece un gran déficit si se compara con los miembro de la OCDE.

43 En España, el 38% de los jóvenes se gradúan en programas de Formación Profesional, mientras en la OCDE dicho porcentaje es del 44% y en la UE asciende al 52%. Estas cifras españolas contrastan con las de los países que alcanzan los porcentajes más elevados como Finlandia (88%) e Italia (64%) (OCDE,2010:14).

"[…] El número españoles de segunda etapa de Educación Secundaria Matriculados en Formación Profesional es notablemente inferior (43,8%) tanto a la media de la OCDE (47,4%) como a la de la UE (52,9%), aunque esta proporción en España se ha elevado ligeramente con respecto a 2007" (OCDE, 2010:12).

En el actual contexto de crisis económica y una vez que se ha agotado la oferta de trabajo en áreas como la construcción y las empresas vinculadas a materiales y servicios que se requerían, existe un aumento del número de alumnos, que intentan retomar el camino de la educación básica, para obtener un título de la ESO o uno de formación profesional que les permita encontrar otro espacio laboral. Sin embargo, reiniciar los estudios, puede ser una tarea difícil, que implica retomar hábitos de estudio.

A pesar del problema que representa el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios, el número de alumnos/as matriculados en educación universitaria se ha mantenido alto, aunque hay que mencionar que la universidad se ha feminizado, pues son las mujeres las que llegan en mayor porcentaje a la educación superior. Si bien el ingreso de alumnos/as a la universidad es alto, aún no alcanza a los porcentajes de la media de los países con mayor rango educativo de la Unión Europea.

Podemos observar, que el sistema educativo español ha logrado ser integrador, sin embargo, el triple efecto del fracaso escolar, abandono temprano y el bajo nivel de competencias básicas, es un lastre que no permite que el sistema obtenga un mayor número de alumnos/as formados, ya sea en educación profesional o en educación superior. Es un problema que tiene orígenes sociales, pero también institucionales. En los primeros, podemos observar que la educación con la que cuentan las madres y padres, es un factor que incide de manera importante en la continuidad de los trayectorias escolares. Mientras que en los segundos, incide la ausencia de una política de Estado en materia de educación; que mantiene a la educación como víctima de la disputa política. Mientras no se llegue a un acuerdo nacional, seguirá habiendo modificaciones acotadas políticamente, en las leyes de educación, que tendrán un impacto negativo en el desempeño de la comunidad educativa; asimismo continuarán los desfases entre las decisiones que se toman a nivel regional, que no en todos los casos son coherentes con las dictadas a nivel estatal. También observamos que hace falta mayor articulación entre los diferentes niveles educativos, que son percibidas como muy complicadas por los alumnos/as que se enfrentaran a una situación nueva.

En cuanto a la presencia en las aulas de estudiantes con origen extranjero, hay que señalar que es una situación que todavía no repercute de manera integral, en el sistema educativo español. Un dato que muestra el escaso impacto que aún tiene el alumnado con origen extranjero, es el informe PISA de 2003, en donde no se consideró a España en cuanto a la variante de alumnos/as extranjeros, y como se ha explicado al principio de este informe, la segunda generación[44] de estudiantes aún es muy escasa y se halla en el nivel de la primaria mayoritariamente. El problema que

44 Véase página 12 de este informe.

sí está ocurriendo con respecto a los alumnos/as de origen inmigrante, es que a pesar de que su número no es alto, existe un marcado desequilibrio, en lo referente a su distribución entre los centros de enseñanza pública y concertada, así como también empieza a existir un grave problema de concentración de alumnos/as en lugares específicos de los municipios donde existe mayor población con origen inmigrante, con lo que existe peligro de la guetización de estos estudiantes con consecuencias que pueden ser graves de cara al futuro, debido a que una de las mejores maneras de integrar positivamente en la sociedad española a los/as jóvenes de origen extranjero, es a través de las capacidades cognitivas y sociales que brinda la educación.

A continuación mostramos algunas de las situaciones del estado de la educación en los países de donde provienen los/as alumnos/as de origen extranjero, para saber si lo que acontece en otras realidades es muy diferente a la que sucede en España.

El acceso a la educación en los contextos sociales, de los que provienen los/as estudiantes de origen extranjero, puede ser similar a la que hay en España o al contrario puede tratarse de una situación en donde la exclusión del alumnado es más frecuente. Esto depende de la eficacia o la falta de la misma, de los distintos sistemas escolares, pero también del lugar que ocupen los/as estudiantes en sus sociedades.

Nos ha interesado averiguar la realidad que acontece en otros lugares, para poder distinguir entre las circunstancias exógenas y autóctonas, que inciden en el fracaso escolar en España del alumnado de origen extranjero, y para poder observar algunos de los antecedentes que marcan a las trayectorias escolares en los colegios e institutos en los municipios estudiados. Lo que acontece en los niveles básicos de educación condiciona a lo que ocurre en el nivel superior.

A nivel mundial los/as universitarios/as cubren un pequeño espectro del acceso a la educación[45]; aunque ha habido periodos de masificación, como los ocurridos en las décadas de los sesenta y setenta[46] del siglo pasado. Esta situación empezó a cambiar en las décadas ochenta y noventa en las cuales los informes de organismos internacionales, como la UNESCO, indican una disminución de los/as estudiantes que acceden a la universidad.

---

45 "El número de estudiantes de la enseñanza superior ha seguido aumentando con rapidez en todo el mundo, pasando de 90 millones en 1998 a 121 millones en 2002, lo cual supone un incremento de más del 7% anual. Las tasas de crecimiento del número de estudiantes de enseñanza superior en los países en desarrollo son, por término medio, dos veces más altas que las de los países desarrollados. El aumento del número de estudiantes en China –un 24% anual– representa un tercio del aumento registrado a nivel mundial. El acceso a la enseñanza superior se está ampliando en la inmensa mayoría de los países sobre los que se dispone de datos. En dos tercios de los países, […] En valor absoluto, las progresiones mayores se registraron en los países desarrollados, pero también se observaron aumentos de más de 10 puntos porcentuales en Argentina, Bahrein, Cuba, los Emiratos Árabes Unidos, Mongolia y los Territorios Autónomos Palestinos" UNESCO, 2008:56).

46 En América Latina, desde la década de los sesenta se experimentó una masificación del acceso en los distintos niveles educativos. Las sucesivas reformas y leyes educativas sancionadas por gobiernos de las repúblicas latinoamericanas, fueron ampliando los derechos de acceso a la educación básica, también a partir de esa década se fue consolidando en la región el compromiso de universalizar la educación secundaria.
"En la mayoría de los países, el ciclo de educación obligatoria se fue extendiendo y llegó en muchos casos a representar 12 o 13 años; esto implica que, además del nivel inicial y el primario, el secundario pasó a formar parte de la experiencia por la que todo niño o adolescente debe pasar […]" (CEPAL,2008).

Por otra parte, en muchos de los países de origen, la calidad de las universidades ha disminuido, en especial durante el tránsito de la Universidad pública a la privada. La oferta educativa no siempre cumple con las premisas de calidad, que requiere una universidad, lo que también repercute en el mercado de trabajo, que tiende a elegir a estudiantes graduados de ciertas universidades y descartar a los que concluyeron en otras, aunque también hay que decir que en muchas ocasiones se trata de campañas de desprestigio de la universidad pública, para incentivar el modelo de educación privada.

En la mayoría de los países de origen[47], aún se percibe que el aumento de la educación[48], es uno de los factores principales, para superar las grandes diferencias de bienestar, que se tienen con los que cuentan con mayores índices de la calidad de vida.

> "A mediados del siglo XX, prevalecieron en la ciencia social y el sentido común, una visión muy optimista de inspiración funcionalista, que atribuye a la educación un papel central en el doble proceso de superar el atraso económico, autoritarismo y privilegios atribuidos a instituciones sociales tradicionales, y la construcción de una nueva sociedad, justa (meritocracia), moderna (centrado en la razón y el conocimiento científico) y la democracia (sobre la base de la autonomía individual). (Martins,2002:16)[49].

A pesar de que los resultados no han sido los que se esperaban, los procesos de modernización continúan, pretendiendo alcanzar el nivel de modernidad de las sociedades desarrolladas. El nivel de desarrollo de cada país es diferente, por ejemplo a nivel general la educación secundaria en Europa del Este tiene un notable avance (principalmente en las áreas de ciencias), en comparación a la de América Latina y la región del Magreb. Al interior de los países existen marcadas diferencias a nivel regional y entre las poblaciones rurales y urbanas, y también a nivel de las distintas zonas de una urbe. Esta situación se debe, a que los procesos de modernización de la sociedad han sido incompletos, fragmentados y en la mayoría de la veces localizados en puntos específicos de la geografía de un país, así como de un sector de la sociedad, consolidando con ello, sociedades altamente desiguales, en las cuales el

47 En los países que integran la región latinoamericana se siguen considerando positivos, los valores y conocimientos obtenidos en la escuela obligatoria y en la universidad. La educación se concibe, como un mecanismo efectivo, para ascender en la escala social. Esta situación acontece debido a la influencia ideológica de los procesos de modernización, operados desde las políticas de desarrollo, diseñadas por organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina, CEPAL, que a partir de los años cincuenta promovió distintas políticas para que las diversas naciones del subcontinente avanzaran en cuanto a la modernización política, económica y social de sus instituciones. Aunque la desigualdad y la pobreza prevalece en los diferente territorios nacionales. Sin embargo, en Latinoamérica el consenso sobre la importancia que tiene la educación se mantiene firme y así se considera en los discursos de los políticos y en los estudios realizados en esa materia como los elaborados por la Organización de Estados Iberoamericanos.
"Una sociedad con altos niveles de escolaridad y buenos logros educativos tiende a ser más igualitaria en su estructura de ingresos (mediante los retornos laborales a la educación), a contar con mayor cohesión cultural y mercados culturales diversificados, y a crecer económicamente sobre la base de saltos en productividad y no sobre la sobreexplotación de recursos humanos y naturales" (Hopenhayn,2005:297).

48 Se tiene una visión idealizada de la universidad de los países desarrollados; los/as estudiantes de origen extranjero perciben que la universidad española cuenta con mayor prestigio. Para estas personas cursar estudios en una universidad española, representa un valor agregado a su educación, que puede ser un aliciente para acceder a cursar estudios superiores en España.

49 La traducción es nuestra.

acceso a los servicios básicos entre ellos el educativo, depende del nivel socioeconómico en el que se encuentre la familia.

En el siguiente cuadro mostramos el índice de desarrollo humano de los países de donde mayoritariamente provienen los/as alumnos/as de origen extranjero de los IES públicos de los dos municipios estudiados.

TABLA 6: ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO DE LOS PAÍSES CON MAYOR PRESENCIA EN PARLA Y SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

	PAÍS	ZONA GEOGRÁFICA	NIVEL DE DESARROLLO	LUGAR EN EL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO	ESPERANZA DE VIDA	AÑOS PROMEDIO DE INSTRUCCIÓN	AÑOS ESPERADOS DE INSTRUCCIÓN	INGRESO NACIONAL BRUTO PER CAPITA (DÓLARES)
	ESPAÑA	EUROPA	MUY ALTO	20	81.3	10.4	16.4	29.661
1	POLONIA	EUROPA DEL ESTE	MUY ALTO	41	76.0	10.0	15.2	17.803
2	ARGENTINA	LATINOAMÉRICA	ALTO	46	75.7	9.3	15.5	14.603
3	BULGARIA	EUROPA DEL ESTE	ALTO	58	73.7	9.9	13.7	11.139
4	RUMANIA	EUROPA DEL ESTE	ALTO	50	73.2	10.6	14.8	12.844
5	PERÚ	LATINOAMÉRICA	ALTO	63	73.7	9.6	13.8	8.424
6	BRASIL	LATINOAMÉRICA	ALTO	73	72.9	7.2	13.8	10.607
7	ECUADOR	LATINOAMÉRICA	ALTO	77	75.4	7.6	13.3	7.931
8	COLOMBIA	LATINOAMÉRICA	ALTO	79	73.4	7.4	13.3	8.589
9	ARGELIA	MAGREB	ALTO	84	72.9	7.2	12.8	8.320
10	REP. DOMINICANA	LATINOAMÉRICA	MEDIO	88	72.8	6.9	11.9	8.273
11	CHINA	ASÍA	MEDIO	89	73.5	7.5	11.4	7.258
12	BOLIVIA	LATINOAMÉRICA	MEDIO	95	66.3	9.2	13.7	4.357
13	PARAGUAY	LATINOAMÉRICA	MEDIO	96	72.3	7.8	12.0	4.585
14	FILIPINAS	ASÍA	MEDIO	97	72.3	8.7	11.5	4.002
15	MARRUECOS	MAGREB	MEDIO	114	71.8	4.4	10.5	4.628
16	GUINEA ECUATORIAL	ÁFRICA SUBSAHARIANA	MEDIO	117	70.8	4.1	10.6	4.694
17	SENEGAL	ÁFRICA SUBSAHARIANA	BAJO	144	56.2	3.5	7.5	1.816

FUENTE ELABORACIÓN PROPIA: BASADO EN EL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO DE LA ONU, 2010.

De los 17 países considerados, uno se encuentra al nivel de España, ocho cuentan con un nivel alto y siete con un nivel medio, sólo uno se encuentran entre los países que se hallan con los índices más bajos de calidad de vida, se trata de Senegal, que comparte con los otros países de África subsahariana los índices más bajos de desarrollo.

En la siguiente tabla podemos observar con mayor detalle, los niveles educativos de los países seleccionados, se puede apreciar de manera más específica las diferencias, que evidentemente son más amplias que las clasificaciones de altas y medias. Por ejemplo, Brasil, cuenta con una tasa bruta de alumnos/as en educación terciaria superior a la que cuentan España y Polonia; y el ingreso en este nivel de los/as jóvenes argentinos sólo se diferencia del de España por 4 décimas.

Si bien ésta tabla aporta información relevante sobre el nivel educativo de los países de origen, hay que tener en cuenta, que la evaluación hecha entre países, resulta insuficiente, debido a que existen grandes diferencias a nivel regional y social al

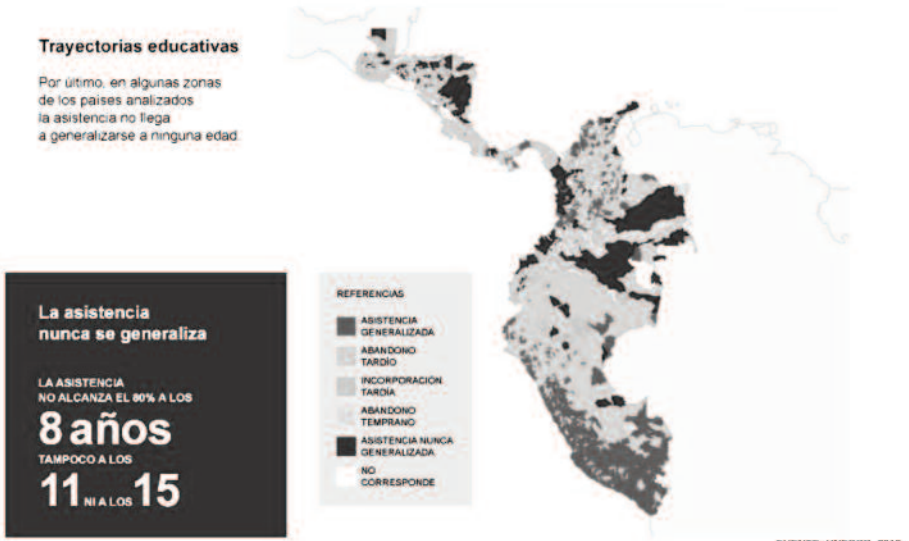
TABLA 7: ÍNDICES DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y EN LOS PAÍSES DE ORIGEN DE LOS INMIGRANTES QUE TIENEN MAYOR PRESENCIA EN PARLA Y SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

	% DE ALFABETIZACIÓN ADULTOS	POBLACIÓN CON AL MENOS EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA	TASA (BRUTA) DE MATRICULADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA (% DE LA POBLACIÓN EN EDAD DE CURSAR EDUCACIÓN PRIMARIA)	TASA (BRUTA) DE MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (% DE LA POBLACIÓN EN EDAD DE CURSAR EDUCACIÓN SECUNDARIA)	TASA DE MATRICULACIÓN EN EDUCACIÓN (BRUTA) TERCIARIA
ESPAÑA	97.6	46.9	105.4	119.1	68.5
POLONIA	99.5	60.6	97.1	99.8	66.9
ARGENTINA	97.7	44.6	114.6	85.3	68.1
BULGARIA	98.3	87.6	101.1	105.2	49.7
RUMANIA	97.6	79.1	104.7	87.5	58.3
PERÚ	89.6	50.5	112.8	97.6	34.5
BRASIL	90.0	21.9	129.6	100.1	78.1
ECUADOR	84.2	37.0	118.5	69.6	35.3
COLOMBIA	93.4	31.3	119.9	90.6	35.4
ARGELIA	72.9	25.9	107.5	83.2	23.9
REP. DOMINICANA	88.2	27.6	104.3	74.9	33.3
CHINA	93.7	38.4	112.1	74.0	22.1
BOLIVIA	90.7	29.3	108.3	81.8	38.3
PARAGUAY	94.6	26.4	108.3	65.9	25.5
FILIPINAS	93.6	53.6	108.2	81.4	27.8
MARRUECOS	56.4	-	106.9	55.8	12.3
GUINEA ECUATORIAL	93.0	-	98.7	26.2	3.3
SENEGAL	41.9	8.6	83.5	30.6	8.0
MALI	26.2	3.7	91.3	34.8	5.4

FUENTE ELABORACIÓN PROPIA: BASADO EN EL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO DE LA ONU, 2010.

interior de estas naciones y los resultados negativos se concentran en ciertas regiones del país e incluso en barrios marginales de las ciudades. En el siguiente mapa se muestran las diferencias regionales de tres países que cuentan con grandes grupos de inmigrantes en España: Colombia, Ecuador y Perú.

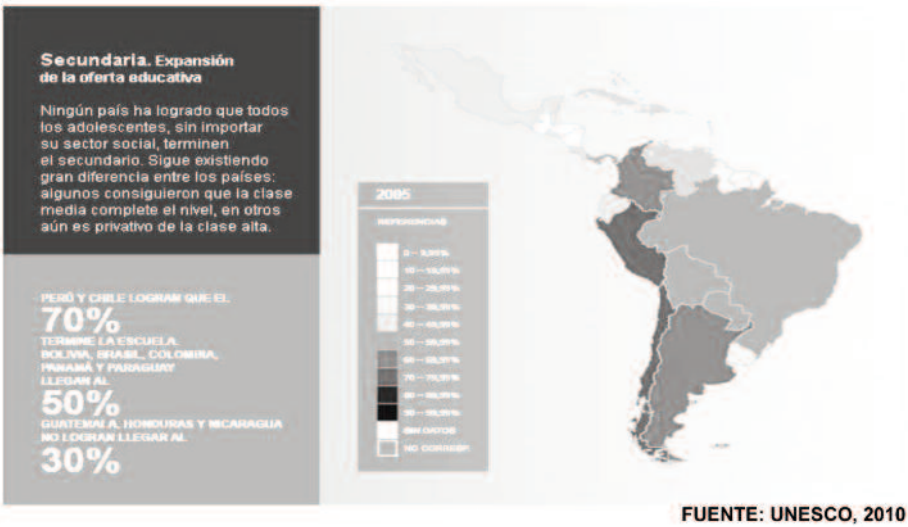
MAPA 1: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS (ASISTENCIA NO GENERALIZADA) EN AMÉRICA LATINA



FUENTE: UNESCO, 2010

Si bien, los sistemas educativos de los países de América Latina han avanzado enormemente en lo que corresponde a extender la educación básica a toda su población, los avances más notables se encuentra a nivel de primaria; mientras que a nivel de la secundaria, aún queda mucho que hacer, para lograr una universalización. Basta con ver que en los países donde más se ha avanzado, sólo se ha podido garantizar un 70 % de éxito. Esta situación queda reflejada en el siguiente mapa, en donde se pueden apreciar las diferencias entre los países de América Latina:

MAPA 2: EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA



FUENTE: UNESCO, 2010

Como se puede observar en el mapa, los países de los cuales provienen los/as inmigrantes que se encuentran radicando en los municipios estudiados, han tenido un incremento en la oferta de educación secundaria, que en los casos de: Bolivia, Brasil, Colombia y Paraguay ha sido del 50%, mientras que en Argentina y Perú ha consistido en un aumento del 60% y 70% respectivamente.

La educación en los países de América Latina, es un tema que frecuentemente aparece en las agendas políticas de los gobiernos de turno. En ese sentido, existen políticas públicas emprendidas por los diferentes Estados, así como una ideología basada en la idea de progreso y la modernización, que buscan crear mejores condiciones de infraestructura y de capital humano, para lograr una mayor incorporación de alumnos/as al sistema de enseñanza superior. Sin embargo, esta situación puede existir sólo a nivel del discurso político y no ajustarse con la realidad. Hay que tener en cuenta, que no existe una correspondencia automática entre una mayor inserción de los/as jóvenes en estudios profesionales y el desarrollo de los países de renta alta, media y baja. Por sí sola, la educación no es un componente que modifique la situación, ya que en muchos países las condiciones sociales, económicas y

políticas se encuentran bajo la presión del conflicto y la carencia de una institución estatal efectiva y aunque se cuente con instituciones educativas de calidad, muchos de los/as graduados/as de ellas terminan constituyendo parte de la fuga de cerebros o se emplean en trabajos que no requieren la cualificación universitaria, tanto en la economía formal como en la informal. Lamentablemente la Universidad, tanto en los países de origen de los inmigrantes como en España, se ha convertido en un lugar que permite, un aplazamiento del problema de inserción al mercado de trabajo.

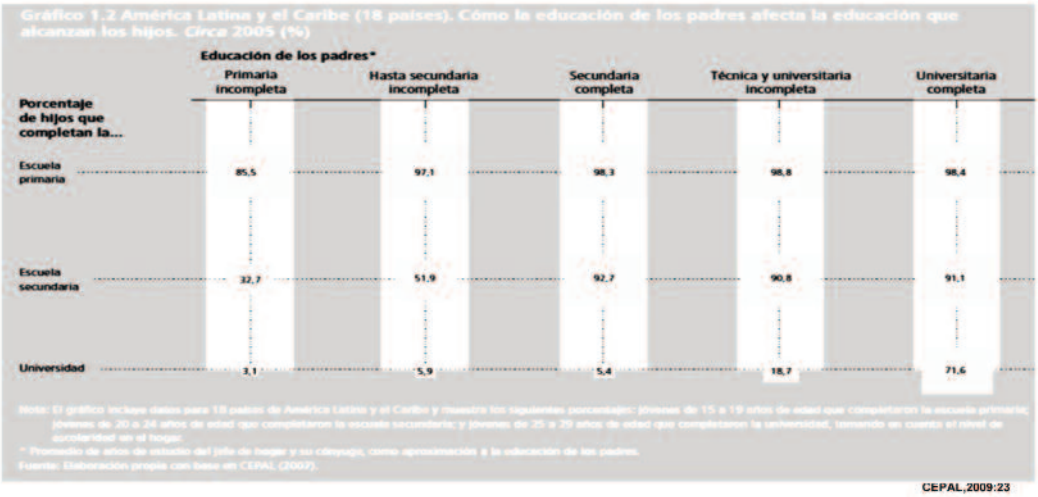
En un mundo más interdependiente y comunicado como el de hoy día, no resulta tan extraño que diversos sectores sociales de diferentes países, tengan mucha semejanza entre sí, a pesar de las distancias geográficas y culturales. En ese sentido, podemos identificar que el consumo que realizan las diversas clases sociales cada vez resulta más similar, en especial en las clases medias y altas de los países del mundo. Así estas clases acceden a las tecnologías de la comunicación, utilizan telefonía móvil, localizadores GPS, y consultan Internet, donde participan en el facebook u otro servicio similar y consumen un sinfín de productos digítales, como: música, cine y otros elementos que cada vez se mueven más alrededor del mundo. Estas clases sociales medias y altas del mundo también tienen acceso a mayor educación, en especial en algunas regiones, como Latinoamérica. Esta situación nos hace pensar que las similitudes determinadas por la clase social facilitan el camino que llega a la educación superior. En cambio, en los sectores sociales populares, las dificultades de supervivencia del día a día les obligan a tomar otras decisiones. No disponen, de la misma capacidad de apostar a que sus hijos/as cursen estudios universitarios, porque hay menores garantías que esa educación regrese en forma de inserción al mercado de trabajo. Estas clases no pueden sacrificar la fuerza de trabajo y los ingresos generados por sus miembros más jóvenes, además en esta clase social, los ejemplos de éxito en el ascenso en la escala social, por la vía de los estudios profesionales son escasos. Pero estos casos son menos frecuentes, en el contexto de la inmigración internacional en España, porque las clases sociales bajas no cuentan con los recursos para invertir en un proyecto migratorio del "sur al norte" en su caso es más común que se muevan en flujos migratorios entre los países del sur, como es el caso de los bolivianos, peruanos, paraguayos que se trasladan a Argentina, o el traslado que realizan desde varios países africanos a Nigeria o a Sudáfrica. Cuando logran ir a un país del norte, lo hacen por medio de préstamos, vendiendo sus propiedades, o por algún mecanismo de solidaridad grupal, y por lo general los objetivos de sus proyectos migratorios se enfocan en la incorporación al mercado de trabajo

A España no han llegado las personas más pobres de los países de origen, por lo que en ellas aún se contempla a la educación un medio para lograr ascender en la escala social. Las clases altas, no tienen ningún problema en retardar el acceso al mercado laboral, hasta que sus jóvenes tengan la formación necesaria, para ubicarse en un nicho específico del mercado de trabajo profesional y los ejemplos de éxito en esta estrategia abundan en su entorno. Relacionado con lo anterior, la clase social también marca las diferencias de disponibilidad de capital cultural, cuyo elemento más relevante es la educación con la que cuentan los progenitores, y según varios estudios es aún más importante la educación que tenga la madre. A mayor o menor

posesión de este capital, también influye en las posibles relaciones entre maestros/as y alumnos/as.

La distancia entre las generaciones de los progenitores con la de sus hijos/as, es un precedente que delimita las posibilidades de estudio de las nuevas generaciones. Un informe reciente muestra que en América Latina, el nivel de estudios de los padres y madres de familia determina las posibilidades de estudio de los hijos/as, tal y como muestra el siguiente cuadro:

TABLA 8: NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE 18 PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

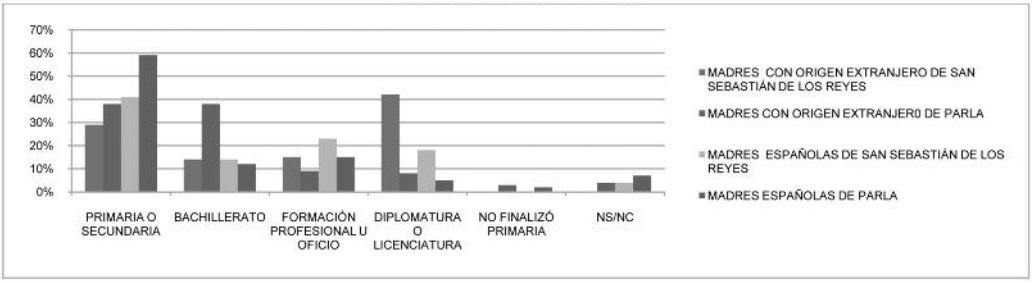


En las siguiente tabla, mostramos el nivel educativo de las madres de los alumnos/as españoles/as y con origen extranjero de los IES de Parla y San Sebastián de los Reyes y que posiblemente influyen en las decisiones que toman sus hijos/as y también es un indicador de la clase social a la que pertenecen.

4ª SERIE:

CAPITAL CULTURAL DE LAS MADRES DE LOS ALUMNOS/AS DE 4º

TABLA 1: COMPARATIVA ENTRE MUNICIPIOS DEL CAPITAL CULTURAL DE LAS MADRES ESPAÑOLAS Y CON ORIGEN EXTRANJERO



En el gráfico se puede observar, que las madres españolas de Parla son las que cuentan en mayor número con estudios básicos, que posiblemente se deba a la herencia de un bajo nivel educativo en el municipio, que ha prevalecido desde los años 60, aunque en el periodo más reciente esta tendencia empieza a modificarse. En otro extremo observamos de manera inversa que las madres con origen extranjero en San Sebastián de los Reyes, cuentan en mayor medida con licenciatura. Estos datos nos indican que hay un patrón diferenciado de asentamiento de inmigrantes, con mayor o menor educación en los municipios del sur y el norte[50] de Madrid. También ayudan a desmitificar la idea de que los inmigrantes cuentan con un nivel inferior de educación.

En conclusión, encontramos que a nivel general, sólo llegan a las universidad los/as alumnos/as que pertenecen a la clase media y alta en sus diferentes substratos, lamentablemente existen muchas personas con menores recursos, que no puede acceder a la universidad, porque sus necesidades más urgentes, no están cubiertas plenamente. Las clases sociales medias/bajas y medias/medias, son sectores emergentes que son muy vulnerables a perder su estatus ante las contingencias de la economía, son estos sectores poco afianzados los que buscan con mayor ahínco aumentar el nivel educativo de sus jóvenes, muchas veces supliendo la carencia de un capital cultural y educativo, con el constante estímulo sobre las virtudes de la educación, así como un mayor tiempo invertido en acompañar a sus hijos/as en sus deberes escolares: "Todas las conductas de las clases medias podrían considerarse entonces como parte de un esfuerzo más amplio destinado a crear condiciones favorables para la ascensión social"[51]. (Martins,2002:25). Las clases medias cuentan con mayor motivación, para promover la educación de sus miembros más jóvenes, en especial porque ven en ellos la posibilidad de ascenso a la clase media profesional, a la que los/as mayores no tuvieron acceso. Las familias de clase media de origen extranjero, pueden estar sufriendo un grave proceso de desclasamiento, en algunos casos, ya que no sólo tienen menores garantías de mantener su estatus por la inestabilidad laboral, sino que se enfrentan a un estatus clasificatorio menor, ya que las heterodefiniciones los identifican como inmigrantes, que equivale una pérdida de la autopercepción positiva que tenía en sus países de orígenes, y esta situación puede afectar a las trayectorias escolares de los/as más jóvenes de las familias.

En España se ha avanzado mucho en garantizar una posible salida con éxito del sistema escolar, en especial, en la ESO, en donde existen distintas opciones según sea el perfil del los/as estudiantes, cubriendo con ello una gran diversidad del alumnado[52], que cuentan con un desempeño diferenciado en los centros de enseñanza

50 Para ver mayores detalles, sobre las diferencias entre municipios, consultar la versión online de este documento.
51 Traducción nuestra.
52 La Ley Orgánica de Educación (LOE) en el Capítulo III, Artículo 22.e. referido a la Educación Secundaria Obligatoria, señala que "[…] 4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas. 5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumna-

secundaria. A diferencia de otros sistemas educativos en donde la exclusión es la norma, la estructura educativa en España, trata de ser integradora de sectores de estudiantes, que cuentan con otras condiciones de aprovechamiento, derivadas de su origen socioeconómico, a problemas de aprendizaje, o por haber cursado en un sistema educativo diferente al español, que es el caso de los/as inmigrantes. Para contar con más opciones, se han conformado distintos grupos: aula de enlace (en el caso de la CAM), grupo de diversificación o educación compensatoria. Aunque en la estructura las condiciones están dadas para integrar a la diversidad de estudiantes, en los hechos, los intentos de integración se encuentran de frente a la falta de recursos tanto de personal[53] como de materiales. Ésta situación se refleja en el gran número de estudiantes que no concluyen la secundaria[54]. Tampoco se cuenta con la capacitación necesaria para compensar a la diversidad, tal como lo describe Pierre Bourdieu, los/as profesores/as son formados para atender a un tipo de estudiante, que siempre es idealizado en el sentido, que el alumno/a debe de contar con un mínimo necesario de facultades iniciales, para poder desempeñar un papel decoroso en la educación. Esa idealización se transforma rápidamente en decepción, porque los grupos reales, cada vez están más alejados del alumno/a –excelente- con el que todo/a profesor/a le gustaría tratar. Existen desequilibrios en la atención de esa diversidad, porque la atención a los diferentes grupos con necesidades específicas: por contar con menor capacidad de aprendizaje, conducta, origen social y también de alumnos/as con origen inmigrante, que se integraron ya avanzado el curso escolar, convierte a las minorías existentes en el aula en una mayoría, difícil de atender al mismo tiempo. En algunos casos, la atención de los/as profesores/as se dirige a los/as estudiantes, que el profesor considera con más actitudes, aún así el profesor atiende a los otros estudiantes, porque tiene que controlar la clase. Estas situaciones no acontecen con la misma intensidad en todos los IES de la Comunidad de Madrid, porque existe un agrupamiento de alumnos/as con necesidades especiales en los distintos municipios de Madrid: los alumnos/as que tienen problemas debido a su estatus socioeconómico tendrán más presencia en la zona sur y este de la Comunidad de Madrid que es donde se presentan mayores desigualdades en la

do con necesidad específica de apoyo educativo. 6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado. 7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente". (BOE, Jueves 4 mayo 2006).

53 La mayoría de los/as profesores/as de educación secundaria, son profesionales de diversas áreas del conocimiento, que decidieron trabajar en el ámbito de la educación, pero que no contaron de entrada con una formación específica en materia pedagógica, con lo que se dificulta la trasferencia de conocimientos entre profesor/a y alumno/a. Los/as profesores/as aprenden a enseñar en la práctica diaria de su trabajo. Cabe mencionar que esa situación puede cambiar cuando una nueva generación de profesores/as hayan concluido los estudios de Máster en Educación Secundaria que sustituye al requisito anterior que consistía en realizar el curso del Certificado de Actitud Pedagógica (CAP).

54 Los "datos oficiales" se refieren, siempre y únicamente, a los alumnos que, habiendo sido evaluados en 4° de la ESO, no se han titulado. Ahora bien, aunque la educación es obligatoria hasta los dieciséis años, esta edad es la que cumple un alumno el año que termina 4º de la ESO si no ha repetido ningún curso, pero el 35,8% de los alumnos de esta etapa repite al menos una vez y, por lo tanto, pueden abandonar "legalmente" sus estudios sin llegar a ser evaluados en 4°. Probablemente, muchos de ellos continúan escolarizados, pero no es menos cierto que los que no lo hacen no se reparten de forma homogénea en la sociedad. Existe un "abandono legal" del sistema educativo que no se incluye en las estimas oficiales (Grupo de estudios del CBG).

población; lo mismo acontece con la presencia de población inmigrante, que no tiene la misma concentración en el norte y oeste de Madrid que en las otras regiones de Madrid; asimismo el problema se presenta diferente si se trata de IES públicos, concertados y privados, siendo los dos últimos donde menos se presentan las situaciones de concentración de grupos con necesidades especiales.

En el caso de los municipios analizados en esta investigación se tiene información recabada a través de la encuesta y las entrevistas realizadas a profesores/as de los IES de San Sebastián de los Reyes, que si bien, existen estos grupos diferenciados en los IES, no hay una situación de conflicto o de falta de atención de los profesores a los alumnos/as en las aulas de los IES de San Sebastián de los Reyes. Creemos que no es visible como en otros municipios de la Comunidad de Madrid, porque las condiciones socioeconómicas del municipio y las características específicas de la cantidad y diversidad en los grupos escolares, ya que una gran mayoría proviene de América Latina, no permiten generar un conflicto grave, pero si ocurre a niveles más sutiles, porque si bien no se puede hablar de un grupo, hay algunos alumnos/as que dificultan la actividad de los/as profesores, no obstante estos alumnos/as no son de ninguna manera algo ajeno a una situación normal de un centro IES.

En Parla la situación es diferente, en primer lugar porque la concentración de alumnos/as que proceden de otros países es más alto, así como la diversidad de países que tiene por origen, lo que implica mayor variedad de lenguas, que resulta más difícil de atender en las aulas de enlace.

B. Los imaginarios sociales de la Educación

El mundo de las ideas es parte constituyente de la vida social. Visionar los futuros posibles y lograr acomodar las aspiraciones de algún proyecto de vida, requiere primero de un conjunto de signos que nos indiquen las señales, que hay que seguir para poderlo realizar. La capacidad de ir más allá, la encontramos de manera natural en el entorno más próximo, es una facultad humana que ha permitido entre otras cosas el desarrollo de las ciencias y de las artes, así como la configuración de sistemas de creencias, valores y de mitos. Pero la manera en que imaginamos el mundo y sus posibilidades de realidad, contiene una parte importante, que no es neutra, ya que estas visiones tienen profundas raíces en las ideologías diluidas, en nuestras apreciaciones, de lo que consideramos el sentido común. Continuando con ésta idea, tenemos que los imaginarios serían equivalentes a los deseos (Appiah,2007), que permiten acercarnos a la realización de los objetivos, que nos hemos planteado como meta, tenemos así que, hay imaginarios que se materializan en hechos reales.

Las creencias sustentadas, en diferentes valores humanos, hacen posible una determinada forma de vida social, en donde los imaginarios, constituyen visiones del futuro. Estas aspiraciones son acotadas por convenciones culturales, que se generan desde las instituciones políticas y sociales, que cuentan con el poder de establecer los significados de las relaciones sociales, de los bienes materiales y simbólicos, así como de los acontecimientos que se experimentan en la cotidianidad. En ese sentido Néstor García Canclini dice sobre los imaginarios que:

> "En términos muy generales podemos decir que imaginamos lo que no conocemos, o lo que no es, o lo que aún no es. En otras palabras, lo imaginario remite a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable. Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o desearíamos que existiera". (en Lindón,2007:90).

Conviene distinguir entre los imaginarios producidos por las personas, sin pretensiones ideológicas, aunque: "[…] la subjetividad está organizada socialmente" (García,1996) y los imaginarios fomentados desde los centros de poder: político, mediático y económico.

En una misma sociedad puede haber distintos imaginarios generados por las diferentes, clases sociales, etnias y nacionalidades que interaccionan entre sí y otorgan significados a la vida en sociedad. Si bien, pareciera que los imaginarios, pertenecer

en exclusiva al mundo de lo simbólico, hay conjuntos de acciones, que se hallan fuertemente vinculadas a su existencia, como es la ejecución de ideologías, creencias y valores, en especial cuando estas se aplican para diferenciar, clasificar y asignar roles a personas, objetos y signos.

Los imaginarios son parte de todas las esferas de la vida social. En este estudio seleccionamos los que se encuentran más relacionados con la percepción que se puede tener de las diferentes trayectorias educativas, el mercado de trabajo y las aspiraciones del estilo de vida en el futuro.

La inventiva es parte fundamental de las personas y más en las que por diferentes circunstancias tienen que tomar decisiones, ya sea migrar, invertir en un negocio o tomar una senda educativa. Cuando las personas deciden qué maniobras son las mejores para llegar a una meta, sus decisiones están mediadas por un análisis de lo que se percibe en esa circunstancia y se mide a través de las experiencias más cercanas, que se han tenido con relación a la resolución que dieron a acontecimientos similares, siendo la parte que pudiera considerarse objetiva. Sin embargo, normalmente en la toma de decisiones las personas utilizan más las ideas que un gran número de individuos comparten y que parecen acertadas, y estas ideas se encuentran sustentadas en imaginarios sociales, que al dotar de sentido a aspectos específicos de la sociedad, sientan las bases para que los grupos sociales o personas actúen basándose en lo que se expresa en esos imaginarios. Por ejemplo, un imaginario muy importante en el tema que nos compete, es la idea de que: "se puede aprender sin hacer esfuerzo", que parece contradecir a toda teoría del aprendizaje y sin embargo, está presente en la sociedad, y es retomado, por los/as estudiantes que cursan la ESO y otros niveles educativos, haciéndose visible en una subcultura del mínimo esfuerzo. Determinar cómo surge una visión del mundo con estas características es sumamente complejo y se requeriría una vasta investigación, para determinar qué elementos están presentes en esta visión, pero hacemos un acercamiento a dos aspectos de este imaginario. Por una parte creemos que es importante mencionar, que este imaginario tiene un componente basado en la situación social actual, que genera incertidumbres de manera permanente. La pregunta: ¿de qué me sirve el esfuerzo? quizás contenga algunas de las claves: cuando los/as jóvenes pueden observar la gran cantidad de desempleo y faltas de oportunidad a la que se enfrentaran en su futuro. Muchas veces los/as jóvenes observan de manera directa que sus familias, no saben bien por donde invertir esfuerzos para seguir adelante. Esta situación se mezcla con la idea de que hay salidas laborales fáciles y que no requieren una capacitación especial, y que además permiten ganar mucho dinero, en ocasiones más del que se puede obtener siendo un profesional universitario. Para qué esforzarse en la escuela si se puede ganar sin estudiar. Asimismo como la mayoría de oferta de trabajo en la construcción era para varones, las mujeres dedicaban más tiempo estudiar. Por otra parte, existe una visión que refleja que el esfuerzo es parte de una ideología que se ha impuesto en la vida cotidiana, que es la de ser utilizado por las fuerzas del sistema económico, como un engranaje más para ser parte de la cadena de producción y consumo de una sociedad capitalista, y aunque no consideramos que un discurso tan elaborado sobre la sociedad, llegue directamente a los

adolescentes, sí se halla relacionado a través de la información que reciben por parte de los medios de comunicación, la música y los estilos de vida basados en el éxito fácil de los realite show y de la vida aparentemente fácil de deportistas y estrellas mediáticas de todo tipo. Sin embargo, el imaginario que centra en una visión del mundo que requiere trabajar duro para lograr objetivos, existe en una parte los/as jóvenes autóctonos y de origen extranjero, y que ha sido absorbida al estar en contacto con personas que creen que esa es la forma en que los problemas del mundo se abordan; el imaginario del esfuerzo como parte de un proyecto de vida se encuentra en mayor medida en los/as inmigrantes, ya que esta visión era generalizada en las generaciones precedentes de españoles, son segmentos importantes de las últimas generaciones de españoles[55] las que creen que se puede hacer las cosas con un mínimo de esfuerzo, y no tienen una visión del mundo que conecte los imaginarios con los acontecimientos de su vida estudiantil o laboral. Las nuevas generaciones de españoles han crecido en un contexto, en el que muchos de los problemas a los que se enfrentaron sus padres estaban solucionados. Contaron desde pequeños con la posibilidad de acceder a más ocio y consumo, que no había estado presente tan mayoritariamente hace, treinta o veinte años. Sin embargo, en los países de los inmigrantes, se padecen situaciones económicas y sociales negativas en muchos de sus sectores sociales, similares a los acontecidos hace cuarenta años en España, las ideas sobre la vinculación con el paso por la escuela con su futuro, se parecen más las que tenían los abuelos y los padres de la generación de los/as estudiantes españoles/as que asisten a los IES públicos. En muchas ocasiones los imaginarios de éxito a través del esfuerzo contrastan con una realidad presente en la calidad de la educación a la que pudieron acceder en sus países de origen no permite que esas expectativas lleguen con facilidad al camino del éxito en los estudios, además de que al enfrentarse a situaciones complicadas en un nuevo contexto se realizan adaptaciones a las visiones del mundo, en ocasiones los imaginarios de un grupo son transferidas a otro, que intenta parecerse un poco a los estudiantes autóctonos, además que como estrategia de estudio, los trucos que implica la cultura del mínimo esfuerzo resultan muy atractivos a cambio de contar con más tiempo libre y menor carga de trabajo, por ejemplo consultar el "rincón del vago" en Internet y conseguir los apuntes de una clase.

Ahora bien, esta situación también está generando que las nuevas generaciones no vean la universidad como un medio factible para realizar sus expectativas de futuro y miren en este momento a la formación profesional como una fuente más segura de trabajo, aunque se sigue considerando como una alternativa que requiere menor esfuerzo y a la que asisten personas con menores capacidades que los que eligen el camino hacia a la educación universitaria. Esta situación se percibe diferente en la población de estudiantes con origen extranjero, que siguen confiando en que pasar por la universidad les generara beneficios, aunque muchos de ellos/as, quieren combinar trabajo y estudios. Hay que decir, que los cambios en las características edu-

55 Hace falta decir que esta visión de conseguir objetivos con el mínimo esfuerzo, también puede estar presente en los hijos/as de los inmigrantes, en algunos casos porque al recibir remesas han tenido más acceso a objetos y servicios que no se han podido permitir, los hijos de las personas que se han quedado en los países de origen.

cativas de los inmigrantes, pueden estar causando modificaciones en las percepciones que tienen los menores. Actualmente es cada vez más frecuente que las personas que migran cuenten con estudios superiores[56] y estos profesionales, se insertan en los nuevos contextos en mercados de trabajo segmentados étnicamente, en donde las actividades que realizan, están alejadas de las habilidades obtenidas en los cursos de educación superior. En términos de la economía, se está perdiendo el conocimiento adquirido durante años de estudio, también la inversión de los Estados en educación. Pero quizás lo más grave, es que se pierda el imaginario de lo positivo, que resulta tener una formación universitaria. Aunque los inmigrantes cuenten con estudios profesionales, en muchos casos, el trabajo que realizan se encuentra alejado de sus capacidades obtenidas en la universidad, sin embargo el salario obtenido en España es muy superior al salario pagado con la moneda de sus países de origen, lo que contribuye a la generación de un atractivo imaginario de ganancias, sin necesidad de estudios, que en ocasiones es asimilado por los/as más jóvenes, que en el caso de los/as adolescentes de origen extranjero, pueden perder el sentido práctico de estudiar y enfocar sus esfuerzo a conseguir dinero. En algunos países que cuentan con una larga historia migratoria, como es el caso de Marruecos o México, se ha creado una cultura de la inmigración, en la cual los/as jóvenes adquieren un estatus diferente, cuando encuentran condiciones para emprender el viaje al norte. Para los/as jóvenes, el hecho de cruzar la frontera constituye un rito de paso, que los diferencia de los/as niños/as y les dota del estatus de adulto/a[57], en este contexto la escuela se desdibuja, como una opción de vida. A pesar de esta situación los progenitores aún observan que la educación es el mejor vehículo para que sus hijos/as tengan mayores posibilidades de estabilidad laboral y económica en el futuro.

En las siguientes series de tablas, se muestran algunos de los aspectos relacionados en la generación de expectativas, una vez que se concluyen los estudios que tienen un carácter obligatorio. Tomamos en cuenta diferentes aspectos, tales: como la intención de los progenitores en cuanto al futuro educativo de sus hijos/as, las apreciaciones que hacen ellos mismos sobre sus trayectorias escolares, así como la percepción que tienen sobre las dificultades que podrían padecer en el camino escolar que se dirige a la universidad. Se realizan comparaciones en distintos niveles: entre los IES de un municipio, entre mujeres y hombres de cada IES, entre estudiantes españoles/as y de origen extranjero de cada IES, así como entre las realidades acontecidas a nivel municipal.

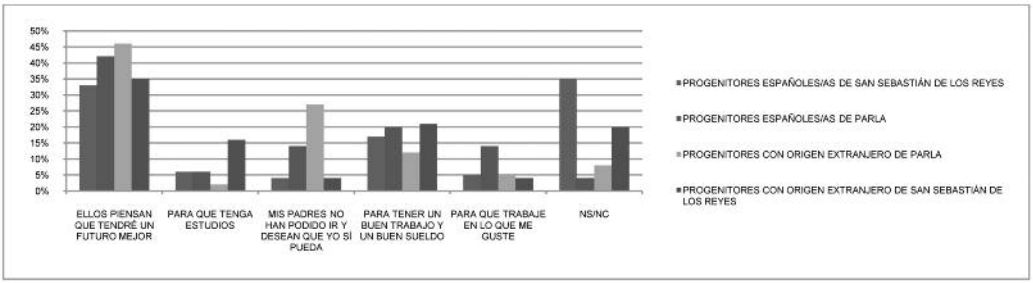
56 "[…] (Quiero) señalar algunos elementos que van a ser muy importantes para comprender por qué personas con una cualificación académica y cultural deciden emigrar. Son sectores sociales que pertenecen a la clase media en su país, a ese colchón social que poco a poco desaparece o se pauperiza, que pierde derechos democráticos y/o no encuentra un espacio para su creatividad que busca una nueva perspectiva en los países industrializados. Así vemos llegar a profesionales de distintas áreas, artistas, músicos, escritores, académicos, estudiantes, algunos de ellos, asilados o solicitantes de este estatus". (Calvo,2004:82).

57 En otros casos, como el de los/as jóvenes que vienen desde África Subsahariana, ni siquiera hay una doble elección, es el trabajo el que arrastra todas las ilusiones de cambio. Es importante comprender, que las consideraciones de lo que es un joven puede tener enormes diferencias entre distintos países e incluso entre etnicidades, y que las obligaciones que se tienen son diferentes. Mientras que ser joven en España cada vez corresponde a un periodo socialmente construido más amplio, en otros lugares el ciclo de vida se inicia a una edad más temprana.

5ª SERIE:

RAZONES QUE ARGUMENTAN, LOS/AS ALUMNOS/AS DE 4º, POR LAS QUE SUS PROGENITORES CREEN QUE DEBEN DE ASISTIR A LA UNIVERSIDAD

TABLA 1: COMPARATIVA ENTRE MUNICIPIOS DE LAS RAZONES QUE ARGUMENTAN, LOS/AS ALUMNOS/AS ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR LAS QUE SUS PROGENITORES CREEN QUE DEBEN DE ASISTIR A LA UNIVERSIDAD



Se observa, que la creencia de que pasar por la universidad crea condiciones para un mejor futuro, se halla más presente en la población con origen extranjero; asimismo es mayor el número de progenitores que desean que sus hijos/as sean universitarios debido a que ellos no lo pudieron hacer, en estos casos el futuro se enfoca en las nuevas generaciones. Por otro lado observamos que razones más concretas, como la obtención de dinero se encuentra más presente en las familias españolas. Sin embargo, hay que notar que elegir un trabajo que le guste a sus hijos/as también se muestra más alto allí; según hemos entendido al revisar la información recabada en las encuestas, esta manera de argumentar razones, obedece más a una negociación entre los progenitores con sus hijos/as que cuentan con mayor grado de autonomía en las decisiones que toman sobre su futuro.

B.1 RELACIONES IMAGINARIAS ENTRE EDUCACIÓN Y EL MERCADO DE TRABAJO

Existe una fuerte desvinculación entre la formación universitaria y el acceso al mundo laboral; que no es un problema exclusivo del contexto de la inmigración, sino en muchas ocasiones, también acontece en los países receptores. En España los/as jóvenes que han logrado obtener una titulación universitaria, pueden estar por largos periodos recibiendo dinero a través de becas (sin cotizar), teniendo la condición de mileurista y en otros casos continuando con su formación a través de la realización de cursos especializados, estudios de máster y/o doctorado, tratando de obtener mayor calificación para poder incorporarse el mercado de trabajo. La situación de un gran número de profesionales, con una alta formación es dramática y muchos de ellos/as no pueden independizarse de sus familias, tienen que emigrar a otro país o subemplearse en otra actividad, en la que deben presentar un currículum vitae, que no muestre toda la capacitación con la que cuentan, para que no sean rechazados por tener sobreformación. El incumplimiento de las expectativas que vinculaban un alto nivel de estudios con la incorporación al mercado de trabajo ha creado un gran

resentimiento frente al sistema educativo y los/as jóvenes sienten que no han elegido bien la carrera universitaria u otros estudios o actividad que tenía más fácil la incorporación al mercado de trabajo. La desmotivación que genera el impasse en las actividades de los/as profesionales, puede ser un motivo, para que los/as jóvenes que se encuentran cursando la educación básica, no centren su atención en un proyecto de futuro basado en la educación superior, sino en la incorporación directa al mercado de trabajo o alternativas de estudios técnicos, que les permitan aprender una profesión, que se percibe como una opción que garantiza el acceso al empleo.

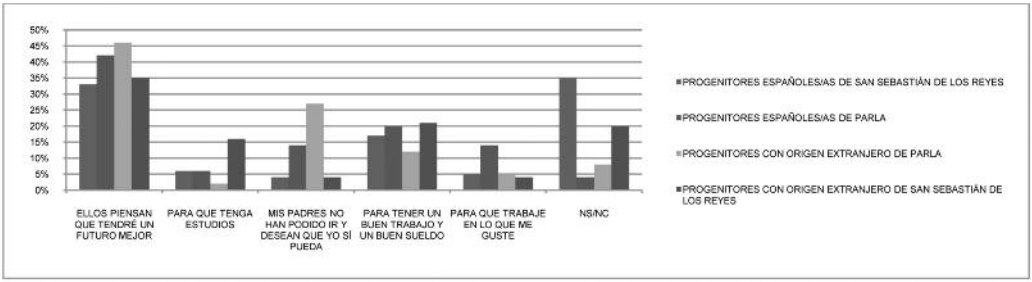
Los imaginarios en los que se sustentan las expectativas del paso por la universidad, no se corresponden con una sola realidad y existen diferencias en cuanto a la percepción de los beneficios del paso por la educación superior. Esta situación se puede observar en la emergencia del surgimiento de nuevas clases medias de algunos de los países de origen de los inmigrantes, que al tratar de legitimar su nuevo estatus a través de la inserción de los miembros más jóvenes de las familias al sistema de educación superior, pretendiendo con esto, acumular mayor prestigio social a través del incremento del periodo de escolarización, con el mismo entusiasmo de la generación de la década de los setenta en España. En estas circunstancias, contar con una formación universitaria, representa una estrategia de futuro, para ascender aún más en la escala social, como sucede en un sector de los/as inmigrantes que han llegado a España, bien por motivos económicos o por la inconformidad política con los gobiernos de sus países, como puede ser los casos de ciudadanos de: Argelia, Bolivia, Cuba y Venezuela.

A continuación mostramos la serie de tablas en donde se muestra las expectativas de los progenitores con respecto a que sus hijos/as acudan a la universidad. Las gráficas dan cuenta de los resultados obtenidos en los grupos de 4º de los IES públicos de Parla y San Sebastián de los Reyes, resaltando las diferencias entre los/as alumnos/as españoles/as y de origen extranjero, así como las distinciones en las percepciones según se trate de mujer u hombre:

6ª SERIE:

RAZONES QUE ARGUMENTAN, LOS/AS ALUMNOS/AS DE 4º, POR LAS QUE SUS PROGENITORES CREEN QUE DEBEN DE ASISTIR A LA UNIVERSIDAD

TABLA 1: COMPARATIVA ENTRE MUNICIPIOS DE LAS RAZONES QUE ARGUMENTAN, LOS/AS ALUMNOS/AS ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR LAS QUE SUS PROGENITORES CREEN QUE DEBEN DE ASISTIR A LA UNIVERSIDAD



En la gráfica se muestra que los estudiantes españoles de los IES de San Sebastián de los Reyes tienen el número más amplio de respuestas negativas sobre las expectativas de ingreso a la universidad; asimismo también son los que ocupan mayormente la respuesta de no contestar. Mientras que las mujeres españolas del mismo municipio tienen la nota más alta en positivo, seguidas de las mujeres españolas de Parla y los hombres españoles de San Sebastián de los Reyes. En el caso de los alumnos/as de origen extranjero sobresalen los alumnos/as de Parla, que contrastan fuertemente con las expectativas que tienen los/as alumnos/as de origen extranjero del municipio del norte de la ciudad.

B.2. IMAGINARIOS Y EL PROFESORADO

Los imaginarios también operan en lo que los/as profesores/as quieren encontrar en sus alumnos/as de origen extranjero. En ocasiones consideran positivo a un grupo nacional y se estigmatiza a otro, como es la apreciación de que los/as jóvenes que provienen de Europa de Este, tienen una capacidad técnica muy superior a otros grupos nacionales, por el contrario, también se llega a considerar que los/as jóvenes que provienen del Magreb no tienen actitudes para desarrollar estudios. Estas percepciones están en parte determinadas por la edad de los/as profesores/as, y el acceso a formación específica con respecto al trato de las diferencias entre los/as alumnos/as, aunque también puede ser una actitud generada por ideologías, valores y talantes particulares. Se cree que los/as profesores/as más jóvenes tuvieron mayor acceso a formación específica para trabajar con la diversidad del alumnado, por haberse formado, cuando el fenómeno de la inmigración internacional crecía en España. Por otra parte, también puede ser que haya gente, que tenga mayor empatía sobre un grupo determinado. Esta situación de clasificación y diferenciación, genera desigualdad en el trato de los/as profesores/as, no sólo se presenta con la población de origen extranjero sino que es una situación que también afecta al alumnado autóctono, tal como queda reflejado en varios estudios que abordan el tema:

"[…] los profesores suelen elaborar (sus) primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado. No obstante, el profesor no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumno. Al contrario, la percepción selectiva del profesor también incide en el proceso de formación de las expectativas, y pone de manifiesto el carácter subjetivo de este proceso". (Musitu y Cava, 2000 en Musitu,2005:325).

Con la presencia de los/as jóvenes de origen extranjero, las categorías sociales con las que se clasificaban a los/as estudiantes autóctonos se han modificado; reduciendo las diferencias que había entre ellos, y categorizándolos como un grupo más homogéneo, que sirve de referencia para oponer a los grupos más diversos que ha traído consigo la inmigración, pero puede suceder que se realicen diferenciaciones al interior de esos grupos. En ese sentido la información de la que dispone el profesor sobre determinado grupo permite un trato diferencial que marca referentes en los

comportamientos del resto de alumnos/as que se encuentran en el grupo, ya que la distinción que hace el profesor de un grupo o de un/a alumno/a, es una fuente de información que pueden leer los/as otros/as alumnos/as, dejando la posibilidad de que en ellos/as surjan prejuicios similares. De esta manera damos cuenta, de que los imaginarios que se tienen sobre un grupo, limita o amplia las potencialidades de los individuos que lo integran. Esta situación quedó demostrada con el experimento de Pigmalión[58] efectuados por Rosenthal en 1968 y en 1980 y también en el experimento social de: blue-eyed/brown-eyed[59] de la profesora Jane Elliot's, en la década de los sesenta y en el que logró en pocos días segmentar a un grupo aparentemente homogéneo, utilizando pocos contenidos discursivos y unos cuantos signos diferenciales. En ese sentido podemos ver en el siguiente cuadro el proceso de categorización diferencial efectuada por profesores:

TABLA 9: FASES DE FORMACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR HACIA EL ALUMNO/A

"Fase 1 Adecuación a los estereotipos
Fase 2 Construcción de tipos de categorías de alumnos/as
Fase 3 Comparaciones entre alumnos/as dentro de una misma categoría
Fase 4 Desarrollo del concepto del "alumno/a ideal"
Fase 5 Tipificación de los alumnos/as
Fase 6 Impresiones y expectativas plenamente formadas"

(Musitu,2005).

Los vínculos de los imaginarios negativos y la construcción de la persona, a través del ejercicio de la violencia simbólica (Bourdieu,1995), que mediante los lenguajes verbales y principalmente los no verbales, integran la retórica que estigmatiza a las personas, colocando etiquetas, asignando roles y determinando que un grupo posee más poder que otro. La situación que potencialmente se puede crear en un aula a partir de los imaginarios de los/as profesores/as, entra en procesos de intersubjetividad, con los imaginarios de los/as estudiantes de origen extranjero, y que son parte de lo que esperan hallar en un contexto nuevo, y en muchas ocasiones, la confrontación con las situaciones de la realidad puede operar de manera negativa y más aún si estos contrastes, son reforzados con imaginarios negativos. Por ejemplo, puede ser

58 Mostramos dos de los tres experimentos efectuados denominados el Efecto Pigmalion: "[…]1) En una escuela de enseñanza general básica de un nivel social bajo se realizó al principio del año escolar un test de inteligencia general (CI) no verbal. Rosenthal dijo a los profesores que con este test era posible predecir la capacidad intelectual de un individuo. La escuela tenía 18 clases, tres por cada uno de los seis cursos. En una clase se había agrupado a los alumnos cuya capacidad era superior al promedio, en otra a los que tenían una capacidad media y en la tercera a los de capacidad inferior al promedio. Al principio, Rosenthal no observó los resultados de los tests, sino que seleccionó al azar el 20% de los alumnos de cada clase y los clasificó como alumnos "con porvenir". Rosenthal dio sus nombres a los profesores y les explicó que, en función de estos tests, se podía esperar que estos alumnos iban a hacer progresos importantes durante el año escolar. Esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control era ficticia, sólo se generó en la mente de los profesores. Ocho meses más tarde se volvió a pasar este test a los alumnos. Los resultados mostraron que los niños del grupo experimental (los que se habían descrito a los profesores como niños de gran "porvenir") habían mejorado su CI en cuatro puntos más que los niños del grupo de control. Además se observó que el resultado era independiente del hecho de que un niño procediera de una clase con alumnos "por encima de la media" o "por debajo de la media". 2) El efecto de Pigmalión se aplica igualmente a los adolescentes y a los adultos, incluso cuando no se trata de objetivos de aprendizaje intelectual. Por ejemplo, en un campamento de vacaciones se hallaba un grupo de chicos y chicas de 14 años, con el objeto de aprender a nadar. A una mitad de los profesores de natación se les había dicho que en sus grupos se encontraban todos los más capacitados y efectivamente, al final del cursillo, estos jóvenes sabían nadar mejor que los demás". (Musitu,2005:325).

59 Véase la página: http://www.youtube.com/watch?v=yaimGghfcpM (seis segmentos).

que los/as jóvenes que provienen de Latinoamérica crean que al contar con una lengua similar, su inserción en la escuela no tendría ninguna dificultad, ni tampoco a nivel de relaciones interpersonales. Pero al llegar a España hallan que las similitudes sintácticas y semánticas, si bien ayudan bastante, siempre se encuentran frente a muchos casos, en los cuales, las pequeñas diferencias en el lenguaje como un elemento más de diferenciación cultural, que tanto profesores/as como compañeros/as pueden distinguir: tono, acento y léxico[60] diferente y puede que esa situación refuerce un imaginario, basado en profecías que se autocumplen. En ese sentido se encontró que las consideraciones sobre un buen desempeño de un/a estudiante son diferentes en los países de donde proceden los/as alumnos/as de origen extranjero y los españoles/as.

A continuación presentamos, las primeras apreciaciones que tuvieron los/as alumnos/as de los IES públicos de Parla, sobre cómo fueron recibidos por sus profesores/as:

En las entrevistas realizadas en el IES G. Torrente Ballester a los/as jóvenes, que provienen de Europa del Este: Bulgaria, Polonia y Rumanía comprobamos que el

TABLA 10: PERCEPCIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO, SOBRE LA ACOGIDA DE LOS/AS PROFESORES/AS EN LOS IES PÚBLICOS DE PARLA

	E. PATARROYO	LAS AMÉRICAS	LA LAGUNA	EL OLIVO	TIERNO GALVÁN		TOTAL
ALGUNOS BIEN Y OTROS MAL	3	2	3	3	4	ALGUNOS BIEN Y OTROS MAL	15
BIEN, ALGUNOS ME EXPLICABAN LO QUE NO ENTENDÍA O SABÍA	29	26	29	19	19	BIEN, ALGUNOS ME EXPLICABAN LO QUE NO ENTENDÍA O SABÍA	122
MAL ALGUNOS ME HACIAN SENTIR MAL.	0	1	0	0	0	MAL ALGUNOS ME HACIAN SENTIR MAL.	1
NS/NC	0	0	11	2	0	NS/NC	13
TOTAL	32	29	43	24	23	TOTAL	151

TABLA 11: PERCEPCIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO, SOBRE LA ACOGIDA DE LOS/AS PROFESORES/AS EN LOS IES PÚBLICOS DE PARLA, DIFERENCIAS DE GÉNERO

	E. PATARROYO		LAS AMÉRICAS		LA LAGUNA		EL OLIVO		TIERNO GALVÁN		TOTAL	TOTAL
	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MUJERES	HOMBRES
ALGUNOS BIEN Y OTROS MAL	2	1	1	1	2	1	0	3	1	3	6	9
BIEN, ALGUNOS ME EXPLICABAN LO QUE NO ENTENDÍA O SABÍA	21	8	10	16	21	8	11	8	12	7	75	47
MAL ALGUNOS ME HACIAN SENTIR MAL.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
NS/NC	0	0	0	0	5	6	0	2	0	0	5	8
TOTAL	23	9	12	17	28	15	11	13	13	10	87	64
											151	

imaginario que narra una mayor habilidad para aprender idiomas y contar con un mejor nivel de estudios era cierto, aunque no en todos los casos. Los/as estudiantes entrevistados afirmaron que era más difícil estudiar en sus países, tenían mayor carga de materias, dedicaban más tiempo extraescolar al estudio y el trato con los profesores/as era más difícil, ya que la relación con ellos era más vertical y la autoridad de ellos/as sobre los alumnos/as no dejaba hueco para alguna falta de respecto. Una

60 Tomamos en cuenta, que la trabajadora social encargada de visitar algunos de los IES de San Sebastián de los Reyes, considera que el conflicto que puede existir entre las distintas variables dialectales del castellano, de España y América Latina, no existe mayor problema, siendo en ocasiones más problemático las diferencias que puede haber de entendimiento entre payos y gitanos.

profesora del IES, nos comentó que en un intercambio internacional de profesores/as en el IES, cuando los/as profesores/as que provenían de Rumania entraron a la clase, los/as alumnos/as que en el IES G. Torrente Ballester se tomaban su asistencia a clase como algo ligero, prestando muy poca atención a los estudios, al ver entrar a unas figuras de autoridad de su país cambiaron de actitud inmediatamente, incluso levantándose del asiento para recibir a los/as profesores/as. En este grupo de estudiantes también se encontró a jóvenes que hablaban más de tres lenguas, pero este imaginario debería de tomar en cuenta a la facilidad que tienen por ejemplo los/as jóvenes chinas/os de aprender otro idioma, el imaginario tampoco menciona que los/as jóvenes de Argelia o Marruecos pueden dominar varios idiomas.

B.3. IMAGINARIOS SOBRE LOS ESTUDIOS PROFESIONALES

En los imaginarios que se hallaron, sobre los estudios profesionales, se encontró que existe una visión de considerarse con una **capacidad insuficiente,** para poder afrontar el rigor de los estudios universitarios. Parece que las dificultades que han encontrado para avanzar en los estudios del instituto han minado su percepción de capacidad frente a mayores retos educativos. No obstante, a pesar de que existen desequilibrios en el paso de primaria a secundaria y de secundaria a bachillerato, también esta actitud refleja la aplicación del menor esfuerzo para conseguir los objetivos, en ese sentido hay una desvalorización de la utilidad de los estudios básicos, para conseguir lo que se desea, la adquisición de conocimientos no se concibe como una herramienta práctica que pueda transformar el esfuerzo invertido en recursos palpables, en esta situación lo que se quiere es ingresar al mercado de trabajo. Esta situación no evita que en algunos casos se puedan combinar el trabajo y los estudios de bachillerato y aspirar a asistir a la universidad. Hay estudiantes de bachillerato en el IES G. Torrente Ballester, de origen extranjero (Brasil, Bulgaria, Ecuador y Marruecos), que trabajan desde que finalizaron 4º de la ESO, además de cuidar a los/as hermanos/as menores, estar pendiente de los trámites legales de la familia u otras responsabilidades, y aunque ha sido complicado siguen con las expectativas de asistir a la universidad y en algunos casos opera un imaginario que se debe de tomar en cuenta: **cursar la universidad como una experiencia de vida,** cuestión en la que no sólo opera la racionalidad y la funcionalidad que tiene cursar estudios superiores. Estos/as estudiantes tienen referencias a los estilos de vida a los que se puede acceder a la universidad, aspiran a los viajes, a la obtención de una beca Erasmus, a aprender idiomas, a ampliar su visión del mundo, a ensanchar sus conocimientos y acceder a la oferta lúdica y festiva de la universidad. Este imaginario, en parte es producido por sus progenitores, que desean ampliar sus propias expectativas y trasmiten su entusiasmo a sus hijos/as, también por los/as compañeros/as españoles/as, que previamente ya aspiraban a ir a la universidad. En estos casos los/as estudiantes se sirven de su conocimiento de haber sido socializados/as en varios lugares. Estos/as adolescentes manejan imaginarios similares a los que pudiera tener los/as jóvenes socializados en sociedades cosmopolitas y abiertas como las europeas.

Los imaginarios sobre los posibles caminos a los que se puede acceder después de

cursar la ESO se focalizan, en los/as estudiantes de origen latinoamericano, en cursar estudios en la universidad. Si bien estos imaginarios pueden estar en una sobrevaloración que tienen estos estudiantes sobre sus capacidades, en algunos casos se debe a que provienen de sistemas educativos menos exigentes en los cuales eran considerados alumnos/as sobresalientes, y que sin embargo, no pueden alcanzar el nivel de exigencia del sistema educativo español[61], por ejemplo en materias como lengua española[62], ésta situación se comprueba al contrastar la información que dieron los/as profesores/as entrevistados, que mencionaron que existe un desfase entre las expectativas y la conciencia del trabajo y los requisitos para concluir con éxito la ESO, ya que se requiere mayor esfuerzo por parte de estos estudiantes, si es que quieren cumplir con las expectativas que desean. También hay que considerar que no se puede generalizar a todos los estudiantes que provienen de Latinoamérica como homogéneos. Entre las diferencias que encuentran los/as profesores/as entrevistados, destaca un perfil que no aspira asistir a la escuela, por ejemplo estudiantes de República Dominicana, que están pensando en casarse, o en poner un negocio lo más rápido posible, al contrario de los ecuatorianos: "[…] que les cuesta (estudiar), pero allí van como hormiguitas, avanzando paso a pasito".

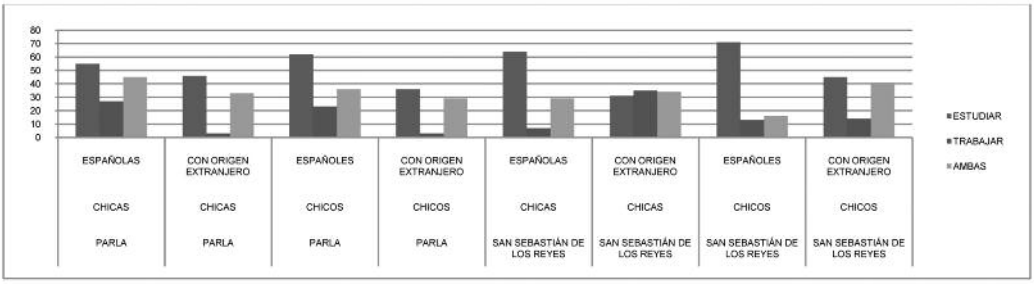
En cuanto a las perspectivas del futuro centrado en los estudios o en la inserción laboral, la encuesta reveló lo siguiente:

7ª SERIE:

En el gráfico se puede observar que son los jóvenes españoles de los dos municipios, los

ALUMNOS/AS DE 4º QUE QUIEREN ESTUDIAR O TRABAJAR O REALIZAR LAS DOS ACTIVIDADES

TABLA 1: COMPARATIVA ENTRE MUNICIPIOS: DE ALUMNOS/AS ESPANOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, QUE QUIEREN ESTUDIAR O TRABAJAR O REALIZAR LAS DOS ACTIVIDADES.



que tienen el índice más alto, en sus expectativas de continuar estudiando; asimismo son los/as jóvenes españoles/as son los/as que quisieran poder combinar las actividades laborales con los estudios. Al contrario la tasa más baja de deseo de hacer las dos actividades

61 Consideramos que el complicado proceso de integración escolar y social, a un nuevo centro escolar, puede dificultar el aprendizaje y modificar las capacidades de estudio de algunos/as estudiantes con alto rendimiento en los centros educativos de sus países.

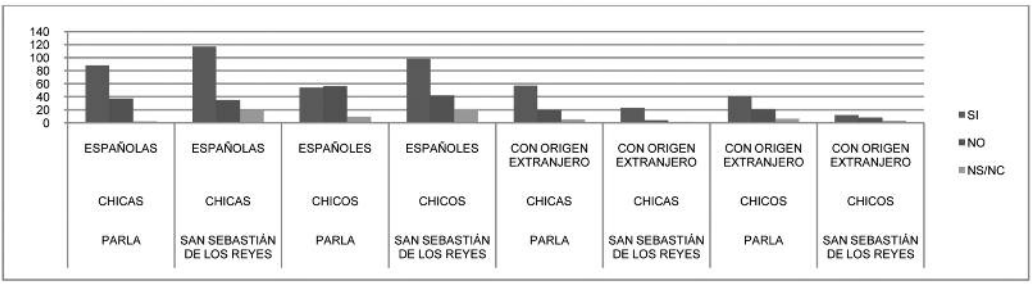
62 Algunos de los/as alumnos/as de Europa del Este, también tiene una sobrevaloración de la institución escolar de sus países, que en ocasiones comparan, menospreciado a la institución escolar española.

simultáneamente decae en los/as jóvenes de origen extranjero, que también tienen los niveles más bajos de expectativas de incorporase al mercado de trabajo, que contrasta con el estereotipo de una emergencia mayor en la población joven inmigrante de trabajar, y parece indicar que los/as jóvenes de origen extranjero cuentan con mayor apoyo (discursivo) para que se dediquen sólo a estudiar.

8ª SERIE:

ALUMNOS/AS DE 4º QUE QUIEREN IR A LA UNIVERSIDAD

TABLA 1: COMPARATIVA ENTRE MUNICIPIOS DE ALUMNOS/AS ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, CON EXPECTATIVAS DE ASISTIR A LA UNIVERSIDAD

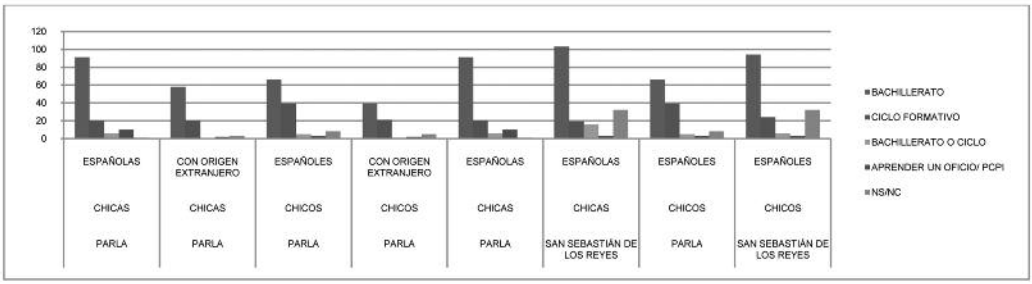


La gráfica muestra que son los/as estudiantes de San Sebastián de los Reyes los/as que en mayor medida quieren ir a la universidad; mientras que son los estudiantes españoles de Parla y San Sebastián de los Reyes, los que expresan en mayor medida que no quieren hacerlo. En el caso de los/as alumnos/as de origen extranjero, son los/as estudiantes de Parla los/as que cuentan con mayores expectativas de asistir a la universidad, contrastando con el resultado de los/as estudiantes de origen extranjero de San Sebastián de los Reyes que es el más bajo.

9ª SERIE:

EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS/AS DE 4º SOBRE SU TRAYECTORIA ESCOLAR UNA VEZ FINALIZADA LA ESO

TABLA 1: COMPARATIVA: ENTRE MUNICIPIOS DE ALUMNOS/AS ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, SOBRE SU TRAYECTORIA ESCOLAR UNA VEZ FINALIZADA LA ESO

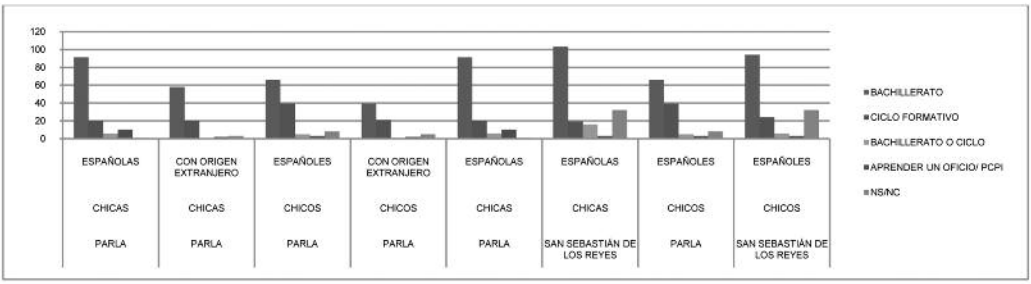


La gráfica muestra que son los/as estudiantes españoles/as los/as que quieren hacer el bachillerato; asimismo los/as alumnos/as que aún no saben que van hacer después de la ESO se concentran en los IES públicos de San Sebastián de los Reyes. La realización de un ciclo formativo aparece con fuerza en los/as alumnos/as españoles/as y en los/as alumnos/as de origen extranjero de Parla.

10ª SERIE:

EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS/AS DE 4º SOBRE SU TRAYECTORIA ESCOLAR UNA VEZ FINALIZADA LA ESO

TABLA 1: COMPARATIVA: ENTRE MUNICIPIOS DE ALUMNOS/AS ESPAÑOLES/AS Y CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, SOBRE SU TRAYECTORIA ESCOLAR UNA VEZ FINALIZADA LA ESO



La gráfica muestra una de las tendencias que encontramos constantemente durante la investigación, tanto en los datos recogidos en la encuesta, como en las entrevistas realizadas a la comunidad educativa, se trata de la percepción de falta de capacidad para afrontar las dificultades que implica cursar estudios universitarios. Nos parece que es un problema vinculado a la formación de expectativas e imaginarios de futuro, gestada durante la trayectoria escolar, ya que resultados similares aparecen en las encuestas aplicadas en 2º y 3º[63] de la ESO en tres institutos de San Sebastián de los Reyes.

Por último, cabe mencionar que uno de los imaginarios que encontramos en nuestro trabajo de campo en los IES públicos de Parla y San Sebastián de los Reyes, es el imaginario que relaciona migración con conflicto. El primer lugar donde lo encontramos fue en nuestro propio acervo de imágenes como investigadores de los diversos campos sociales. Traíamos imágenes más orientadas al conflicto, ya que mayoritariamente son las imágenes que predominan en la academia, en los medios de comunicación y en la experiencia previa de trabajos de campo. Encontramos dos realidades, en que los posibles conflictos no concuerdan con las imágenes de mayores desencuentros entre las/os jóvenes de origen español y los/as de origen extranjero, ni tampoco en las relaciones entre profesores/as y alumnos/as. Hallamos en los diferentes centros IES a estudiantes atentos, educados y que al terminar de contestar la encuesta, tomaron un libro y siguieron con sus actividades, y en general los/as estu-

63 Véase la versión online de ésta investigación.

diantes, progenitores y profesores/as, se sienten cómodos y tranquilos con la conducta de los/as alumnos/as o compañeros/as. Por supuesto que existen alumnos/as que pueden llegar a alterar el orden de la clase, pero no hasta el punto de sabotearlas. En muchas de las aulas de los IES de San Sebastián de los Reyes en donde se aplicó la encuesta, algunos estudiantes, principalmente españoles/as, nos cuestionaban sobre las preguntas referidas a la convivencia entre alumnos/as españoles/as y de origen extranjero, que aparecían en el cuestionario. Un número importante de alumnos/as escribieron en el apartado de comentarios: *"Aquí no somos racistas".* Aunque el argumento puede ser parte de un discurso que previene, lo que los/as alumnos/as esperan que encuentre un investigador, es decir una "clausura de salvaguarda" que preserva la identidad que se tiene. En los IES del municipio de San Sebastián de los Reyes el argumento de ausencia de conflicto se confirmó mediante las entrevistas realizadas a la comunidad educativa.

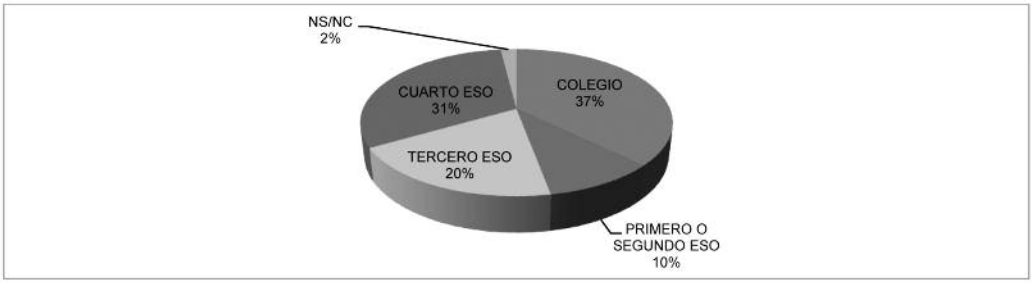
La percepción de conflicto es diferente en los IES del municipio de Parla, en primer lugar por ser un municipio que se encuentra en la periferia sur de la Comunidad de Madrid, que tiene los estereotipos negativos que se aplican a esa área de la ciudad; que si bien, cuenta con determinadas zonas en donde el conflicto existe, no se puede generalizar a todos los municipios, ni a todos los IES de los diferentes municipios de la zona sur de Madrid. En los IES de Parla, donde pudimos trabajar observamos diferencias entre las distintas comunidades educativas, en las cuales se podían apreciar diferentes maneras de percibir al alumnado de origen extranjero, y a los problemas cotidianos que hay entre los/as adolescentes y la mayor o menor disponibilidad de consentir situaciones de conflicto. Aunque los conflictos que observamos fueron escasos y al igual que en el municipio de San Sebastián de los Reyes, se debían a desencuentros ocasionados por las relaciones de pareja, más que por algún conflicto intergrupal.

En segundo lugar, los imaginarios se enfocan a situaciones de mayor conflicto, por la existencia de una diversidad más amplia en los orígenes de alumnos/as que provienen de otros países, pero aún así sólo en un IES de los que se trabajó se observaron situaciones tensas entre alumnos/as extranjeros y profesores[64], sin que por este motivo se pueda generalizar alguna situación. En ese sentido se realizó una búsqueda en diferentes medios escritos y digitales, que mencionaran la posibilidad de algún conflicto en los centros IES de los dos municipios, sin que el rastreo arrojara algún dato de que evidenciara algún conflicto grave. La concentración de alumnos/as de origen inmigrante supone un mayor esfuerzo por parte del profesorado, que encuentra los desfases propios de la incorporación y adaptación a un nuevo ciclo escolar, aunque hay que destacar que no todos los/as alumnos/as tienen una incorporación directa a la ESO, sino que muchos de ellos cursaron estudios de primaria en España, con lo que compartieron el aprendizaje con los/as alumnos/as españoles/as por lo que el tránsito a la secundaria se efectúa en muchos casos en igualdad de condiciones, por ejemplo: el requerimiento de aprendizaje de la lengua española, no necesariamente se corresponde con el número de alumnos/as de origen extranjero que no

64 Se trató de un conflicto entre las parejas de los chicos/as algunos de ellos/as extranjeros/as.

tienen como lengua materna el español, porque en muchos casos lo aprendieron durante el curso de la primaria. En ese sentido, de los/as alumnos/as de origen extranjero de los IES públicos de San Sebastián de los Reyes, tenemos que 19 de ellos/as se incorporaron al colegio, 5 lo hicieron a 1º o 2º de la ESO, 10 más a 3º de la ESO y 16 alumnos/as a 4º de la ESO, con lo que el 37% de los/as alumnos/as tuvieron un proceso de integración escolar en la primaria.

TABLA 12: AÑO DE INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUACATIVO ESPAÑOL DE LOS/AS ALUMNOS/AS CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES



La situación es un poco diferente con los/as alumnos/as de origen extranjero de los institutos de Parla. En la siguiente tabla se muestra que aproximadamente el 60% de los/as alumnos/as de origen extranjero, cuentan con más de 4 años de estancia en España, por lo que al proceso de integración se inició durante los cursos que realizaron de educación primaria, sin embargo, hay que notar que un 25% de estos alumnos/as se incorporó directamente a la educación secundaria, si bien muchos de ellos/as tendrían como primera lengua el español.

TABLA 13: AÑOS DE ESTANCIA EN ESPAÑA DE LOS/AS ALUMNOS/AS CON ORIGEN EXTRANJERO DE LOS IES PÚBLICOS DE PARLA

A manera de conclusión, podemos decir que los imaginarios constituyen un entramado de aspiraciones de futuro, que en el momento actual de coyuntura económica y de la alta percepción de incertidumbre se están modificando, adaptándose a las soluciones que se observan como las más viables para poder confrontar ésta situación de transformación social, hasta que la misma se estabilice. Los/as jóvenes que

habían abandonado los estudios de secundaria e incluso de bachillerato, observan que requieren del título que los acredite como poseedores de la educación básica y que les permita competir en un mercado de trabajo muy restringido. Asimismo los estudios de carácter técnico tienen ahora una renovada utilidad, ya que se perciben como la mejor salida para ingresar al mercado de trabajo.

La generación de jóvenes españoles/as, que habían gozado hasta hace pocos años de una vida cotidiana, en la que se percibían menos conflictos sociales, ahora se encuentran rodeados de información sobre la inestabilidad económica y la fragilidad del presente, y experimentan nuevas sensaciones sobre lo que puede venir más adelante. En ese sentido, tenemos que las expectativas de futuro se construyen de manera paralela a las historias de las personas, para las que en algunos casos resulta más difuso el camino a seguir cuando se tienen solucionados los aspectos básicos de la vida; mientras que enfocar el camino hacia metas precisas es más fácil, cuando los objetivos son aún primarios. Estas circunstancias aparecen en los grupos diferenciados de los/as alumnos/as de origen extranjero y los/as españoles/as. En los primeros los objetivos básicos de sus sociedades, aún intentan ser conseguidos, mientras que en los segundos se trata de mantener lo que ya se consiguió, y esta relación se mantiene en la escala local, porque los/as españoles/as se encontrarían en la misma relación si se comparan con lo que se han logrado obtener en las sociedades nórdicas. Obtener y conservar son partes de los ciclos de transformación social, en donde los imaginarios se reconfiguran frente a las circunstancias, los contextos y los agentes de las nuevas realidades sociales.

C. Interacción en grupos diversos y las identidades juveniles

Las instituciones sociales se han encargado de administrar las formas de representación de los diferentes grupos de edad que han sido clasificados en distintas épocas. Se encuentran referencias a la juventud en: Grecia, Roma y en la Edad Media, sin embargo, fue a principios del siglo XX cuando la juventud pasó a considerarse un objeto de estudio[65] por parte de las disciplinas sociales.

En la vida de las personas existen varias etapas marcadas por los cambios en el cuerpo y la mente de los/as niños/as, los/as adolescentes, los/as adultos/as, los/as ancianos/as relacionados con la segregación hormonal y con los cambios en la renovación de las células. Los procesos de la biología humana están acompañados por la construcción social que se hace de los estadios de los cuerpos humanos, que se hace evidente en la construcción social del género y los grupos edad, por ejemplo: llegar a ser adulto/a ha estado mediado por el matrimonio o por el hecho de ser ciudadano mediante el voto, pero en otros contextos también se puede ser adulto sin cambiar de estatus legal o se puede realizar una vida de adulto siendo un/a adolescente o un/a niño/a. No se trata sólo de que se establezca una temporalidad para la juventud que integre o deje de lado a la adolescencia, todas las demás etapas también son afectadas y los años de juventud se reducen o amplían según se requiera por parte de las instituciones que pueden marcar esos límites, que también distribuyen los roles, los espacios sociales y las características de las identidades sociales de las personas. Tenemos así, que las instituciones sociales funcionarían como un gran productor de exocategorizaciones[66], (en este caso las características de una cultura juvenil), que definen a los diferentes grupos de edad, que asumen su papel a través de la autocategorización que interaccionan con las ordenanzas de las instituciones, aunque si bien las instituciones sociales pueden ordenar los patrones identitarios de las personas, los individuos siempre tienen un margen de acción, en el que existen resistencias a esos mandatos. Esta relación entre instituciones e individuos tiene una complejidad añadida cuando las personas provienen de múltiples contextos y las instituciones en origen son muy diferentes a las que se encuentran en el lugar de acogida.

65 En 1904 el psicólogo y pedagogo estadounidense Stanley Hall, presentó su obra: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education, que constituyó el precedente de todos los estudios sobre la juventud.

66 Véase en la página 18 de este trabajo, el modelo de cultura que proponemos.

La adolescencia es una parte de la vida en que ocurren cambios fisiológicos y mentales, pero la categorización social del estadio de adolescente se remite al periodo de la Revolución Industrial, y los procesos de modernización que la caracterizan, como la creciente urbanización de la vida: "Con la sociedad industrial de clase, cobró fuerza la idea de la juventud como depositaria de la esperanza, pero también como una amenaza social, en ese sentido los jóvenes fueron representados desde la doble dimensión de expectativa y amenaza" (Schindler 1996 en Valenzuela,2005:6).

A los/as adolescentes se les considera en una fase intermedia entre la niñez y la vida como adulto, lo que se puede observar como un tránsito, que es difícil de posicionar en la estructura de la sociedad, que requiere de referentes más estáticos para poder funcionar. Sin embargo, es esta misma sociedad quien contribuye a generar un tipo de adolescencia con incertidumbres, mediante convenciones sociales, que son aceptadas y que determinan lo que es considerado como normal en una sociedad, pero lo normal necesita un alter ego, para reafirmarse como tal, en ese sentido la adolescencia que transgrede el orden, también lo permite y lo refuerza por oposición.

El aumento del acceso a la educación que se inició en el siglo XIX, requería de la creación de un espacio más definido entre la niñez y la adultez, que permitiera ajustar los tiempos de la producción económica al ciclo de vida, además de que necesitaba de personas con mayores conocimientos, y si bien el acceso a la educación no fue tan amplio, como a mediados del siglo XX, si generó las bases de la adolescencia moderna, aunque ésta tendría otros referentes en la Revolución Francesa, en donde personajes tan ilustres como Jean-Jacques Rousseau[67] pensaría en la potencialidad de juventud como agente de cambio, él veía en lo jóvenes las virtudes de potenciales revolucionarios; aunque no fue la primera vez que sucedía, ni sería la última, ya que encuadrar a los/as jóvenes en sistemas ideológicos, sería algo común en los totalitarismos políticos del siglo XX, por ejemplo: las juventudes hitlerianas, etc.

La construcción social de la adolescencia y la juventud, se ha ido modificando, atendiendo a los cambios del proceso histórico y las circunstancias particulares de cada contexto, en donde las condiciones económicas, políticas e imaginarias, han permitido la ampliación o restricción del tiempo y la forma de la juventud. Sin embargo, a pesar de las diferencias hay elementos en común, como son los de separación a través de la categorización negativa de sus roles. Una de las funciones de la categorización social es que genera la información suficiente sobre un grupo o personas para que podamos relacionarnos de manera segura con ese grupo. En el caso de la categorización de lo que se considera adolescencia, ésta asigna roles que se manifiestan en las maneras de interacción, en las pautas de consumo y las representaciones identitarias, que se encuentran dentro de un estado liminal, descrito por el antropólogo Arnold van Gennep, como la parte intermedia de un rito de paso, en donde los individuos que se hallan en una fase preliminar, como puede ser la niñez,

67 "De acuerdo con los atributos que le confiere Rousseau, la imagen de la adolescencia que ha dominado las conciencias occidentales desde el siglo XVIII entraña revolución, idealismo social y moral, romanticismo, naturalidad, nobleza, salvajismo, pasión: es, en suma, la juventud fogosa" (Valenzuela,2005:16).

se les aparta, colocándolos en un estado, que corresponde al umbral o estado liminal, para después pasar a un estado postliminal o de normalización e integración a la sociedad, y en ese sentido las adolescencias constituyen periodos, donde se considera que los individuos que la experimentan están en peligro, y se les asignan diversas categorías sociales, como las de: inmaduros, incompletos, irracionales, sin freno, sin sentido del miedo, etc. (Resulta paradójico que se les considere al mismo tiempo peligrosos y en peligro).

El periodo que comprende la adolescencia es una fase de la vida que acontece en todas las culturas, sin embargo, cada una de ellas puede tener situaciones específicas, tal como lo demostró a principios del siglo pasado, Margaret Mead[68] con sus estudios de la adolescencia entre los habitantes de Samoa (Sexo y Cultura en Samoa, 1928). Sin embargo, hay que considerar que actualmente los comportamientos también se están globalizando, ya que existen modelos que son transmitidos por los medios de comunicación y que muchas veces son apropiados y combinados con elementos de sus culturas, por adolescentes de culturas distantes a las de Europa o Estados Unidos y esta situación se hace evidente, por ejemplo, en los hábitos de consumo de objetos tecnológicos o de moda de jóvenes del África subsahariana, que llegan a Madrid con las tendencias de consumo similares a la de los/as jóvenes españoles.

Resulta de suma importancia, las características de las adolescencias que están viviendo los/as españoles/as, en la medida que existen diferencias con las que experimentan los/as adolescentes de origen extranjero, que pueden ser diferentes, en los roles, los valores, en los tiempos que dura el periodo de la adolescencia y en la transición a la juventud o a la adultez.

Es necesario resaltar que en los procesos de inmigración, las categorías sociales con las que se clasifica a los diferentes grupos de jóvenes, están potencialmente expuestas a drásticos cambios. El psicólogo social John Berry conceptualizó como aculturación a este proceso de pérdida de signos culturales que reconfiguran a las culturas. Sin embargo, nosotros consideramos que no existe una pérdida total de los elementos culturales, sino una transformación y que ésta se dirige de manera desigual a los grupos implicados y que en antropología se conoce como: transculturación. John Berry concibe el cambio y las posibles alternativas con las que cuentan los individuos y los grupos que se hallan en nuevas circunstancias a través de su ubicación en cuatro procesos, de los que hay que decir que no son estados permanentes y también hay que señalar que se puede estar en más de uno de manera simultánea, según las secciones de las actividades cotidianas y los espacios que se comparten con distintas personas.

68 Margaret Mead describió el objetivo de su investigación de la siguiente manera: "He tratado de dar respuesta a la cuestión que me envió a Samoa: ¿Los disturbios que angustian a nuestros adolescentes son debidos a la naturaleza misma de la adolescencia o a la civilización? ¿Bajo diferentes condiciones la adolescencia presenta diferentes circunstancias?" Ella llegó a la conclusión de que así era. Sin embargo, hay que tener en cuenta, la crítica del antropólogo Oscar Lewis: de que su visión contenía una excesiva carga de relativismo cultural y que no hacía notar la importancia de las diferencias con relación a la economía de los grupos culturales. (Valenzuela:2005).

ESQUEMA 1: PROCESO DE ACULTURACIÓN

		MANTENIMIENTO DE LA IDENTIDAD PSICOSOCIAL Y CULTURAL *GRUPOS DE PERTENENCIA	
		SI	NO
RELACIONES CON OTROS GRUPOS *GRUPOS DE REFERENCIA	SI	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEPARACIÓN	MARGINACIÓN

FUENTE:BERRY,1997

Los cambios ocurren cuando dos o más culturas diferentes se encuentran, como en el caso de las minorías étnicas, los/as inmigrantes, los/as trabajadores/as de empresas internacionales, los exiliados y los refugiados. Cabe decir, que en estos fenómenos sociales hay diferencias entre la voluntariedad del encuentro o del traslado de un lugar a otro (voluntario e involuntario), la edad y el género de las personas, etc. También, es importante mencionar que el lugar de la estructura social, donde los grupos o individuos se encuentren influye en el tipo de transculturación, asimismo las diferencias que existen en el tipo de familia, la situación económica, el nivel educativo, etc.

A pesar de las diferencias que existen entre los grupos de inmigrantes y los autóctonos, los grupos de niños/as de distintos orígenes que crecen juntos, experimentan una coactividad y socialización, en la que las diferencias fenotípicas y de otra naturaleza no constituyen barreras importantes para la interacción. Sin embargo, puede existir que en algunos/as niños/as, se haya reforzado la visión negativa del otro desde temprana edad, en ese caso los prejuicios y estereotipos del otro, son un reflejo de las apreciaciones de los/as mayores.

Distinto es el caso, cuando los/as menores llegan siendo adolescentes a un contexto nuevo. Ellos se han socializado en un país distante, tanto geográficamente como culturalmente, la diferencia aquí es más difícil de aceptar, por los códigos culturales requieren de un aprendizaje de las reglas que integran ese código. A consecuencia de esa dificultad los/as jóvenes de origen extranjero tienden a conformar grupos de afinidad, integrados por personas que comparten un origen geográfico, lingüístico u otro elemento cultural en común. En ocasiones como ocurre en las aulas de enlace, los/as alumnos/as de diversos orígenes nacionales, fenotipos y lenguas, terminan integrando un grupo. Estas agrupaciones, generan identidades sociales de muy

amplia identificación; por ejemplo, la latinidad sólo es posible, en contextos en donde interaccionan personas de distintos países de la región latinoamericana y existen grupos diferentes a los latinos, principalmente en las ciudades de Estados Unidos, como Los Ángeles, en California, o Miami, en Florida, en donde existen barrios plenamente latinos y la lengua que se habla es el castellano. Ser latino[69] en los países como Chile, Colombia, Ecuador, etc. no es relevante en la autodefinición identitaria. La identificación como latino, proviene principalmente de las exodefiniciones de los grupos autóctonos y de otros grupos de inmigrantes. En menor medida lo latino es parte de las autodefiniciones como grupo; sin embargo, siempre hay quien otorga más importancia a lo nacional, lo regional, lo local o lo étnico[70], según sea la composición en número de un grupo de secundaria. Pero elegir una categoría de representación, también atiende a las circunstancias y contextos, por ejemplo definirse como perteneciente a una nacionalidad, es indispensable para realizar trámites administrativos.

Nuestro interés en examinar las diversas expresiones de las identidades juveniles, consiste en examinar la relación que mantienen éstas con la actitud frente a los estudios y la posible influencia que estas identidades pueden llegar a tener en la determinación de elegir un camino u otro en las trayectorias escolares. Las identidades juveniles sirven como vehículo cultural que realiza conexiones entre los espacios de lo público y lo privado, es decir para el caso que nos interesa la calle u otros escenarios de interacción de los/as jóvenes, con las aulas de los institutos públicos.

La adolescencia de los/as jóvenes españoles de la primera década del siglo XXI, dista mucho de las generaciones anteriores de adolescentes en España, esto es así por varias razones algunas de las cuales son: los cambios de la revolución tecnológica, las modificaciones ocurridas entre las relaciones de los géneros, la mayor posibilidad de consumo y la presencia de masiva de la inmigración.

> Las nuevas clases medias surgidas del avance en materia económica, disfrutaron cada vez más de acceso a servicios y objetos que no había podido tener las generaciones precedentes, desarrollando una sociedad de consumo, en la cual la obtención de dinero pasó a constituir como en otras partes del mundo, una ideología centrada en el dinero (Castaingts,2001), en donde los valores sociales se inclinaron cada vez más, hacia el individualismo, aunque no fue un proceso que afectara a todos los sectores sociales que integran la sociedad española actual. Al irrumpir la crisis la percepción de estar perdiendo lo logrado en los últimos cuarenta años está muy presente en muchas de las familias españolas, que habían

69 La exocategoría de latino surge en el contexto de la inmigración mexicana, caribeña y sudamericana a Estados Unidos, en donde desde sus instituciones han clasificado a su población en cuatro grupos: negros, asiáticos, anglosajones e hispanos. Lo latino surge como una autodenominación que intenta contrarrestar los atributos negativos con los que cuenta la categoría de hispano, cuyos contenidos clasificatorios simplifican una enorme diversidad en una sola categoría, 36 nacionalidades, cuatrocientas etnias y orígenes biológicos distintos porque hay latinos con antecedentes genéticos de todos los grupos raciales. (Zlolniski,2008).

70 Por ejemplo la etnia kichua-otavalo de Ecuador, tienden a definirse, primero como ecuatoriano y después como Otavalo, situación que puede estar presente también en los individuos pertenecientes a las etnias: guaraní de Paraguay, y en las quechua y aimara de Perú y Bolivia, pero también en pertenencias étnicas de grupos de África, tanto del Magreb como los/as bereberes y de otras etnias de África subsahariana. Incluso la etnia gitana de los países de Europa de Este. La identificación con lo regional tiene gran importancia en países como Ecuador, Colombia y Perú, ser de la Sierra, de la Costa, limeño, lojeño, antioqueño, a veces es lo que más cuenta.

conseguido contar con estabilidad[71]. Los/as jóvenes crecieron en un entorno con bastante protección social, que contó con un mayor poder adquisitivo de las familias, que les permitía acceder a más bienes de consumo. Estos jóvenes han experimentado otro modelo de juventud, en el cual, ambos padres estaban integrados al mercado de trabajo, para conseguir los recursos, que posibilitaban mantener el nivel de vida y en muchas ocasiones la presencia segmentada de las madres y padres se compensaba con el aumento de los objetos que concedían a los hijos. Estos objetos podían ser los relacionados con la tecnología de la comunicación, zapatillas deportivas, ropa de marca, etc. Pero los regalos ya no contaba con la misma eficacia de valor simbólico[72], que transfiere afecto[73] a la hora de entregar los objetos, sino pesa más en ellos un valor signo que ubica a los portadores como pertenecientes a un sector social o a una identidad juvenil, que basa en la ostentación de objetos parte de su identificación. Según un estudio sobre los valores de la juventud, encontramos que:

> "Los/as jóvenes españoles, de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad, en el año 2005 disponían de media para su gastos personales de 40 euros a la semana aproximadamente. Ese dinero de bolsillo no depende de la clase social a la que pertenece: 40,27 euros semanales de media es la cantidad que manejan los/as jóvenes de las clases sociales alta y media-alta, 41,79 los de la clase media-media y 39,20 los de la clase media-baja y baja" (Elzo,2006:16).

Este acceso a dinero semanal, era más grande, según la edad y género de los/as adolescentes, ya que los jóvenes portan más cantidad. El tipo de consumo y acceso a dinero de los/as jóvenes españoles/as, no distan mucho del que mantienen los/as jóvenes de origen extranjero, cuando se lo pueden permitir los progenitores, sobrepasando con ello, las diferencias nacionales, religiosas y étnicas. Con la llegada de la crisis la disponibilidad de dinero y el poder adquisitivo se está reduciendo, por lo que la capacidad compensatoria basada en el manejo de dinero, también se está modificando.

Los/as estudiantes españoles/as y los/as de origen extranjero son afectados por la percepción sobre los fenómenos mundiales, por ejemplo la escasez del empleo, producto en parte de un cambio radical en los sistemas económicos, como es el neoliberalismo de su precedente inmediato que pretendía garantizar el pleno empleo; también los problemas mundiales, como el cambio climático; las guerras que se tras-

71 Aunque hay que decir que el modelo neoliberal de la economía, restringe cada vez más las posibilidades de un trabajo permanente y que la incertidumbre ante el futuro se instalaba por tiempo más largo en los proyectos de vida de las personas, en especial de los/as más jóvenes, muchos de ellos/as sin capacidad de abandonar el hogar familiar.

72 Jean Baudrillard, en su Crítica de la economía política del signo, menciona cuatro tipos de valor en la sociedad. Para salir del esquema-marxista tan elemental que solo diferencia valor de uso y valor de cambio, reconocía dos formas más de valor que denominaba: valor signo y valor símbolo. (García,2004).

73 Por ejemplo, los regalos que valen porque fue una persona de quien se reconoce afecto quien lo regaló. Independientemente del valor monetario (valor de cambio) o utilitario (valor de uso) que posean. Un ejemplo es en los objetos que se pueden recoger en la playa en donde se pasaron las vacaciones familiares. Una cocha, arenilla o un trozo de coral, son objetos que evocan, los recuerdos, las emociones, las sensaciones del encuentro con seres con los que se intercambia afecto. Esos objetos pueden llegar a ser guardados por mucho tiempo y en ocasiones ser exhibidos, en un lugar común de la familiar, como sería el salón de la casa.

miten en vivo por todo tipo de pantallas y las crisis económicas globales afectan a la percepción que tienen los/as jóvenes y produce que las ideologías del aquí y ahora se propaguen, porque es difícil visualizar un proyecto de largo alcance. A pesar de que cada vez más se vive en una sociedad en donde se perciben riesgos permanentemente. Las defesas psicológicas ante el peligro han permitido, en todos los contextos ir más allá de las circunstancias negativas y eso se puede observar en cómo se sortean los peligros potenciales en las grandes megalópolis. El sociólogo Georg Simmel, explicaba esta situación a través de una aptitud presente en las personas urbanas, denominada *blasé*[74], que permite controlar la percepción del riesgo, como más lejano.

Otro grupo de jóvenes evade la realidad y las responsabilidades que tiene en la escuela y otros espacios, a través de los usos lúdicos de la tecnología, y así como los menores que por desgracia quedan en la calle en los países subdesarrollados, se vuelven adictos a la calle[75], hay en las sociedades modernas, jóvenes que se vuelven adictos a su habitación, desde donde controlan una buena parte de sus actividades.

También se debe decir que no todos los/as jóvenes se encuentran en las mismas circunstancias y que muchos optan por hacer frente al acontecer de la realidad, y se toman con seriedad la asistencia a los institutos y piensan en que será de ellos a mediano y largo plazo.

Ahora bien las identidades juveniles son transitorias en la mayoría de los casos y son sustituidas por otras pertenecientes al ámbito de la vida adulta. Aunque hay que decir, que la juventud se ha extendido y cubre más tiempo e incluso hay personas adultas que pueden utilizar parte de los códigos identitarios pertenecientes a alguna identidad juvenil, aunque esta situación también tiene su función política y social (menor compromiso) y económica (consumir los bienes de las industrias culturales).

Es importante mencionar que los/as jóvenes pueden acceder a una lista cada vez más amplia, de ofertas de identidades juveniles[76], vinculadas a los mercados del: ocio, la música y la estética, que tienen una alta difusión a través de distintos medios de comunicación de alta tecnología, además puede haber casos de pertenencia múltiple a las identidades juveniles o a formas fusionadas de varias de ellas. Las mane-

74 "La ciudad produce una cultura del extrañamiento y anonimato que incluso se puede revelar paradójicamente liberadora. si por un lado, vuelve lo cotidiano menos previsible, por otro lo hace también más permisivo para las opciones y decisiones individuales". (Fortuna,1998:64).

75 Sabemos que la realidad de los menores en situación de calle, se encuentra a una distancia enorme de los jóvenes que se encuentran viviendo con sus familias y en un país desarrollado, sólo quisimos hacer referencia a la situación de adicción a espacios que proporcionan cierto tipo de libertad y de las cuales se vuelven dependientes, ya que en esos espacios las responsabilidades sociales disminuyen.

76 […] la mayoría de las campañas publicitarias mundiales siguen vendiendo más agresivamente la idea del mercado juvenil mundial, un caleidoscopio de rostros de todas las etnias que se confunden entre sí: trenzas rasta, cabellos rosados, manos pintadas con henna, algunas bande¬ras nacionales y carteles luminosos extranjeros, en cantonés y en árabe, y unos toques de palabras inglesas, todo ello sobre capas de ejemplares de música electrónica. La nacionalidad, la lengua, la etnia la religión y la política y quedan reducidos a sus accesorios mas colori¬dos y exóticos". (Klein,1998:156).

ras de tomar elementos de distintos estilos son muy variadas. Los/as jóvenes tienen nuevas necesidades de comunicación y viven situaciones simultáneas y virtuales, más aún cuando estos/as jóvenes se hallan viviendo en un contexto diferente. Así se observa, que una parte importante del: ocio, el aprendizaje y la socialización se traslada a la pantalla del ordenador. Las maneras de comunicarse, cada vez más se encuentran mediadas por los instrumentos tecnológicos[77]. El valor de uso y de cambio de estos objetos tecnológicos pierde importancia frente al valor de signo (Baudrillard,1999), que otorga una posición de estatus, dentro de los grupos de interacción. Con las tecnologías de la comunicación se generan un nuevo tipo de relaciones afectivas medidas por Internet, los juegos de las videoconsolas y la telefonía móvil, cuyo uso incorpora nuevos elementos a las identidades de los/as jóvenes, muchos de ellos refugiados en el búnker digital en que se convierten sus habitaciones y desde donde establecen las interacciones con otras personas reales y virtuales.

En los últimos cuarenta años en España se han llevado a cabo cambios en materia de educación, que han modificado en varias ocasiones la fisonomía de la estructura educativa, al mismo tiempo los cambios políticos y socioeconómicos han permitido que los/as jóvenes experimenten diversas maneras de vivir en España. Pero mientras los niveles de vida aumentaban en España, los de otros países seguían en franco declive, distribuyendo cada vez más la riqueza producida en pocas manos y poniendo al límite a las clases medias. Las desigualdades locales y extranjeras han provocando distintas apropiaciones de una misma propuesta identitaria, hay quien puede asistir a un club a escuchar la música de determinado género y hay quien se debe de apropiarse de la calle para tener esa música. Actualmente, es común encontrar a jóvenes con el teléfono u otro dispositivo con la música a todo volumen, en algún medio de transporte de Madrid. Esta situación no es muy diferente a la moda de portar una cadena de gran tamaño en la década de los ochenta y escuchar break dance e incluso bailar en la calle; se trata de una apropiación del espacio público, y que en ocasiones resignifica a las actividades que suceden en el espacio público, muchas veces es percibido negativamente, más aún cuando los portadores de los dispositivos, provienen de otros países.

Al contemplar las identidades juveniles, hay que observar paralelamente otros fenómenos sociales, como la mayor participación de las mujeres en los ámbitos laborales, así como cambios en los roles de los hombres en sus papeles dentro del hogar, que contribuyen a generar una nueva sociedad, en donde también los divorcios son más frecuentes. Esta generación de jóvenes crece muchas veces al cuidado de los/as abuelos/as o de la televisión u otra pantalla y en muchos casos con los cuidados de una mujer inmigrante. Estas situaciones tienen su contraparte en los niños/as y ado-

77 Actualmente se está transitando de una cultura escrita a una cultura digital, con lo que se modifican los parámetros de adquisición de capital cultural, y cada vez es más frecuente que los/as maestros/as de los colegios e institutos públicos, sustituyan las tareas de búsqueda de información en la biblioteca, por la localización de páginas en Internet. Asimismo los/as estudiantes utilizan nuevas estrategias para buscar, aprender e incluso hacer trampa mediante la utilización de Internet (se puede comprobar por la existencia de prácticas de copiar y pegar fragmentos de documentos). Por otro lado, el acceso a la información proporciona una herramienta formidable y flexible que tiene muchas potencialidades, pero la cual requiere, para un uso eficiente y más objetivo de las múltiples informaciones a las que se puede acceder, de las bases de cultura general y conocimientos prácticos que están mediados por el paso por la educación obligatoria, como mínimo, sino es así, quedar perdido en la superficie de la red siempre será un riesgo.

lescentes que crecen solos/as con las figuras de autoridad difusas, parecido a lo que viven los/as niños/as que se quedan en sus países de origen, hasta que son reagrupados. A ambos grupos se les compensa con un mayor acceso al consumo. Los/as jóvenes, realizan con mayor rapidez cambios en su manera de consumir debido a que aún se hallan en un proceso en que su identidad se está conformando, con elementos de su cultura y con elementos que pueden pertenecer a muchas otras culturas. De esta forma un sector de los/as jóvenes inmigrantes se adentran en las esferas de consumo que comparten en muchos casos con los/as jóvenes españoles/as, con los que coinciden en espacios de educación y ocio. También hay que decir que existe un consumo que pretende lo contrario es decir, diferenciarse, de los/as españoles/as así como de otros grupos de extranjeros, es el caso de la indumentaria utilizada por alguna identidad juvenil: raperos, roqueros, folcloristas, skin, punks, skatos, etc. La estética no sólo es la ropa, algunos de los/as jóvenes requerirán un corte especial de cabello, la colocación de un pierce o la elaboración de un tatuaje sobre su piel, buscando estrategias de transgresión basadas en la bioresistencia (Valenzuela,2005), ante la presión de las industrias culturales y las instituciones por imponer una biocultura, con más fuerza y en diferentes niveles en los lugares de origen. El antropólogo José Valenzuela Arce define al concepto de biocultura como:

> "La relación por el moldeamiento cultural del cuerpo que incluye el disciplinamiento desde la perspectiva de las instituciones y las industrias culturales, con sus consecuencias límites como la anorexia y la bulimia, el control del largo del cabello y de las faldas, el control sobre lo que entra el cuerpo, incluidos alimentos o drogas, la sexualidad y la reproducción" (Valenzuela, 2005:30).

En ese sentido el cuerpo de los/as jóvenes adquiere las potencialidades de expresión del descontento, pero también del deseo de control sobre un espacio de sus vidas, y su cuerpo quizás con mucho, es en el que más pueden incidir. En ese sentido el cambio del disciplinamiento escolar, es determinante en las conductas que deben de asumir los estudiantes de origen extranjero en el contexto de los IES públicos. En algunas ocasiones pasar de una disciplina rígida en la escuela, como en los casos de Latinoamérica y Europa del Este, en donde existe obligación: de portar uniforme, de traer el cabello corto, de no portar objetos considerados ajenos al centro educativo y una mayor verticalidad entre las relaciones entre profesores/as y alumnos/as, así como una mayor rigidez en las formalidades cívicas, por ejemplo, cantar el himno nacional cada lunes, o formarse por estaturas antes de entrar en clase, se transforman en el nuevo contexto, por una parte puede ser un cambio en que la identidad se va ajustando a los nuevos criterios, manteniendo algunos de los valores previos y en otros casos la relajación de las normas implica un distanciamiento con los valores precedentes, que incluso puede ser más trasgresor que el que acontece en los/as jóvenes españoles/as.

La presencia de los/as jóvenes de origen extranjero proporciona nuevos referentes y una mayor difusión de modelos de identidades juveniles. Existen nuevos gustos que incluyen desde música de hip hop, reggaeton, salsa, pop, en menor medida música

procedente de Marruecos, Rumania o China. Pero no sólo los/as españoles/as han recibido nuevos elementos culturales de distintas naciones, también se han generado nuevos conocimientos e intercambios entre jóvenes de regiones altamente divididas por las naciones y estratificadas económicamente y étnicamente. En España, es posible, que los/as jóvenes de diferentes nacionalidades latinoamericanas se conozcan e intercambien experiencias, situación que es muy difícil lograr en los países del subcontinente y aún hay más riqueza ya que el encuentro es potencialmente posible con jóvenes de Asía y de África y algunos de los/as jóvenes ven como su mundo se amplía enormemente. De este modo es posible la amistad entre un joven argelino y una joven búlgara o un joven polaco con un chino, entre las muchas combinaciones posibles. Vemos de ésta manera que la globalización se instala de manera mediática y de forma real en las esferas de lo privado y público, de las interacciones cotidianas entre los/as jóvenes españoles/as y los/as de origen extranjero.

A nivel de la convivencia intergrupal, tenemos que los posibles conflictos entre los grupos de los/as jóvenes de origen extranjero y los/as españoles/as, están condicionados al tipo y las circunstancias del contacto. El psicólogo social Gordon Allport, identificó tres tipos de contacto que influyen en las dinámicas intergrupales y el aumento o disminución de los prejuicios y por ende la formación de estereotipos:

1. Contacto casual.
2. Contacto de conocimiento mutuo.
3. Contacto de búsqueda de objetivos comunes[78] (Allport, 1954 en Lindo, 2008).

Según Allport, el primer tipo de contacto tiende a reforzar los estereotipos que pesan sobre otros individuos. Por ejemplo, cuando un grupo de africanos, latinoamericanos u orientales son observados por los/as españoles/as realizar sus actividades sin tener contacto con otros grupos[79], es motivo para que se sospeche de sus actividades, que no son fácilmente apreciables en el espacio público (por ejemplo los patios de los institutos) y se realizan casi en exclusivo al interior del endogrupo. Esta situación genera un déficit en la información que se tiene sobre esos grupos y esas carencias de información son sustituidas por inferencias, que generan a su vez generalizaciones estereotipadas. Erving Goffman concebía en su obra: La Presentación de la persona en la vida cotidiana, que el acceso a la información constituía un requisito básico para la interrelación de los individuos y la falta de conocimiento sobre las actividades de los otros sirve para dinamizar el proceso de estigmatización, en el que se encuadra a la gente en esquemas que se conocen previamente.

En el segundo tipo de contacto, se hallan condiciones sociales reforzadas por las políticas educativas, como la predisposición de los/as profesores/as y el trabajo activo con los/as menores, para que el grado de información que se tiene, en la elaboración de la exodefinición del otro, se cuente con más recursos que sirvan para acce-

78 Traducción nuestra.

79 Por ejemplo, los/as chinos, los/as senegaleses/as, los/as kichuas son sociedades de tipo holista, lo: "[...] que implica que el individuo se defina en función del grupo al que pertenece (familia, comunidad, casta o estamento." (Martínez, 2001).

der a los distintos códigos culturales; encontrar elementos similares y otros que aunque diferentes, pasen por un proceso de traducción y comprensión del otro y la interacción negativa disminuya, generando con ello una mayor tendencia en las relaciones basadas en la interculturalidad.

El tercer caso, se basa en la puesta en marcha de un proyecto en común, como pudiera ser la participación en: un concurso, en un equipo deportivo o en un grupo musical, esto puede proporcionar un estadio aún mayor de comprensión mutua, que influya en la disminución de los estereotipos. En ese sentido, es importante resaltar que existe una relación de flujo[80] en la interacción, que proporciona sensación de bienestar a la hora de realizar actividades comunes basadas en la cooperación. Allport distinguió en este último tipo contacto, cuatro condiciones para que esta situación fuera posible:

1. Igualdad de condiciones
2. Objetivos comunes
3. Apoyo institucional (normativa)
4. Conciencia de una identidad común (Allport, 1954 en Lindo 2000).

Cuando hay conflictos en las relaciones entre los/as estudiantes, se utilizan las categorías sociales negativas más amplias: (sudaca, moro, negro, mono) para definir al otro y éste proceso de categorización puede encontrar eco en el otro grupo y una respuesta parecida.

No siempre es el grupo mayoritario es el que impone sus estereotipos sobre otros grupos, puede también ser que los/as estudiantes de origen extranjero, reafirmen su identidad utilizando de manera personalizada los estigmas que pesan sobre ellos, creando un estigma inverso (Goffman,1998), pero ese proceso, también puede generar conflictos intergrupales, basados en una escalada del proceso de estigmatización, que puede hacer, que se pase de la violencia simbólica (Bourdieu,1995) a la violencia física, aunque no exista una relación inmediata y deban de aparecer otras condiciones sociales y económicas, para que la situación se desborde[81]. En ese sentido hay que mencionar que, actualmente, se está viviendo uno de esos momentos, debido a irrupción de la crisis económica y existen tendencias mediáticas y políticas de

80 "En palabras del propio Csikszentmihalyi […] las actividades que llevan al flujo -son situaciones en las que una persona puede emplear libremente la atención para alcanzar sus objetivos, pues no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. Hemos llamado a este estado, experiencia de flujo-. Como podemos ver, en este Modelo del Reto Óptimo convergen el nivel de dificultad de la actividad o tarea, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. La activación motivacional no depende sólo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre ésta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación en un equilibrio entre la competencia del individuo y el desafío implicado en la tarea. De forma resumida, diremos que según Csikszentmihalyi, la experiencia de flujo requiere un equilibrio óptimo entre los desafíos percibidos y las habilidades del sujeto. Cuando no existe ese equilibrio, podemos tener dos situaciones diferentes: si los desafíos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad, mientras que si, por el contrario, las habilidades superan demasiado los desafíos colocados, el individuo estará aburrido y, por ende, poco motivado." (Abio,2005).

81 Es necesario decir que es un error común culpabilizar a los/as adolescentes de problemas, que tienen orígenes en las instituciones sociales y en las decisiones que se toman en los diferentes ámbitos de la estructura social, como: la economía, la política y las fallas que se pueden tener en áreas más específicas como puede ser las políticas educativas y en las familias. En ese sentido no se les puede culpar del desempeño y su conducta en la escuela.

culpabilizar a los inmigrantes de la falta de empleo o la desviación de recursos públicos en los servicios a los que ellos acceden.

La insistencia en marcar las diferencias contribuye a generar estigmas sociales, que pueden ser la base de una baja autoestima, que constituye auténticos techos de cristal para un segmento del alumnado, que ha asumido que sus capacidades son menores a la de otros miembros del grupo de secundaria y puede influir en la continuidad o finalización de los estudios. Esta situación se combina con la predisposición del apoyo específico y la capacidad de mediación de profesores/as y los progenitores para atenuar el problema. Sin embargo, las diferencias pueden hacerse visibles a través de la representación de una identidad juvenil, que no es necesariamente sinónimo de conflicto.

En las entrevistas realizadas en el IES G.Torrente Ballester, se encontraron casos, que pueden ser analizados bajo las premisas que sugiere John Berry: asimilación, integración, marginación, separación. Si bien, hay que tener siempre presente que las identidades de los/as jóvenes que pueden estar en estos estados, es contextual y no opera con un estado fijo. Puede haber situaciones de simultaneidad, incluso de cambio de código en un mismo escenario.

Encontramos casos de jóvenes de Ecuador y de Marruecos de segundo de bachillerato que se han **asimilado** a la cultura española, en cuanto lenguaje, relaciones interpersonales, aspiraciones académicas a un nivel de interacción en el IES y en la convivencia con sus amigos, mayoritariamente españoles en actividades extraescolares. Si bien, hay que decir que a nivel de las redes familiares tienen un rol que está más de acuerdo a la socialización ligada a las culturas de donde proceden. Estos jóvenes argumentan que su éxito en los estudios de secundaria y bachillerato se debe a que han tomado la opción de no distinguirse entre sus amigos. Hay una diferencia notable en el proceso de asimilación en las aulas con el joven de origen ecuatoriano que llegó a los ocho años y tuvo una socialización completa con niños/as españoles/as, en una época en la que en San Sebastián de los Reyes había pocos alumnos/as extranjeros, así que se asimiló como un estudiante más. En cambio el joven que procede de Marruecos, llegó a la edad de doce años y él se ha propuesto trabajar más su acento del castellano, hasta llegar un nivel que hace difícil distinguir entre su habla y la de un joven español. A pesar de las diferencias ambos alumnos han tenido un buen desempeño en las actividades escolares.

En el caso de la **integración,** la estrategia ha sido la de obtener mejores resultados escolares que los/as estudiantes españoles/as. Es el caso de una joven de origen marroquí, que nos comentó que en los trabajos que se hacen en equipo tiene que trabajar más, para poder ser aceptada por los/as estudiantes españoles/as, que previamente habían expresado su disgusto por tener que participar con una compañera extranjera. La integración también se hace evidente en los grandes esfuerzos que hacen los/as alumnos/as del aula de enlace, para avanzar en el dominio del castellano. Algunos de ellos/as tendrán que aprender un tercer idioma, cuando se incorporen a las clases con el resto de los/as alumnos/as.

También hay que decir que otros jóvenes de origen latino se integran con estudiantes españoles al compartir una identidad juvenil e intercambiar, espacios y gustos: en la música, el deporte, la ropa, el baile y la estética. Como ejemplo: algunos jóvenes españoles que encargan objetos como las gorras de beisbol a sus amigos que regresan a República Dominicana.

Existe una alta interacción de los/as jóvenes de origen extranjero en múltiples grupos, si bien pueden estar con otros jóvenes de sus países o de la región donde se ubica su país, también interaccionan con grupos mixtos de españoles/as y de los/as jóvenes de diversos orígenes.

La **separación** aparece principalmente al concentrar a ciertos grupos de estudiantes, que cuentan con elementos culturales similares, como es el caso de las jóvenes que provienen de Marruecos o el caso de los/as jóvenes que viene de América Latina. Aunque no son grupos enteramente cerrados, existen relaciones entre diferentes grupos. Se encontró a una joven de origen marroquí, que decía que ella tenía amigos/as españoles/as y de otras nacionalidades, pero que se sentía bien con sus amigas de Marruecos que dominaban en menor medida el castellano. Cuando ellas no asistían transitaba a incorporarse a otros grupos de amigos sin ningún problema. Ella misma comentó que en algunos casos existen rechazos no tanto de los/as jóvenes españoles/as sino de los propios miembros de un grupo con origen extranjero que tiene más tiempo de estancia en España.

Un caso transitorio es el de un joven de nacionalidad búlgara, que tuvo en la primera etapa de estancia en 3º de la ESO, una sensación total de desarraigo, incluso sentía que la gente se le quedaba mirando a cada momento, por ser extraño y hablar una lengua diferente. Esta sensación fue desapareciendo con el aprendizaje en el aula de enlace donde también conoció a sus primeros amigos/as, que también hablaban una lengua diferente, entre ellos un compañero proveniente de China. Cabe decir, que las amistades logradas en el aula de enlace son muy fuertes, ya que los vínculos creados están basados en la solución grupal del aprendizaje de la lengua castellana y otras habilidades sociales y culturales propias del contexto español. En su segundo año en el IES cursando 4º el joven búlgaro, sigue asistiendo al aula de enlace, para complementar sus conocimientos del español, pero ahora cuenta su historia de sus primeras sensaciones en el centro a los nuevos alumnos/as que cursan en el aula de enlace. Esta situación sirve de ejemplo de que el estado en donde en un momento, podemos ubicar a un/a joven no es un estado permanente.

La separación no siempre se presenta vinculada a un grupo nacional, sino que también puede haber grupos de estudiantes que se hayan conformado a partir de las afinidades centradas en una identidad juvenil. Sin embargo, no encontramos datos, que nos permitan decir que tales identidades aíslen a grupos de jóvenes en ninguno de los IES de los dos municipios estudiados.

La **marginación** no se encontró en ninguno de los/as estudiantes del IES Torrente Ballester. Sin embargo, tomando las precauciones necesarias de aplicar este término a un grupo de jóvenes, hay que mencionar que si existen jóvenes marginados en el

sentido de que sus actividades cotidianas, no se centran ni en los estudios ni en la participación en ningún trabajo. Son hermanos/as de los/as estudiantes de origen extranjero, (pero hay que mencionar que también existen casos de españoles/as), en edad de estar en el IES, jóvenes que se encuentran en su casa sin realizar una incorporación a la sociedad española mediante su participación en los estudios que les corresponden. Algunos de ellos/as están allí, porque carecen del permiso de trabajo o porque ya no desean seguir estudiando. Otras jóvenes de distintas nacionalidades, se encuentran en su casa, por el hecho de que sus hermanos, son los que continúan estudiando, aquí operan las discriminaciones de género. Se conocieron casos de chicas con un notable rendimiento que dejaron de asistir al IES truncando su trayectoria escolar. Cabe decir, que se habla de marginación desde el punto de vista de su participación en las actividades en la esfera de lo público, pero que no se equipara con una persona marginada que se halle viviendo en la calle, sólo que no realizan las actividades que les correspondería según su edad. El estado de pasividad de éstos/as jóvenes es una de las particularidades negativas que han aparecido en la juventud española, sin embargo también es una tendencia que aparece en los países de América Latina, de donde proviene un porcentaje importante de los/as alumnos/as de origen extranjero de los IES públicos estudiados.

Ahora bien, estas apreciaciones pueden cambiar según los contextos y las circunstancias, y bajo la presión del punto de saturación de la percepción[82], como es el caso de la mayor presencia de las/os jóvenes de origen extranjero en algunos de los IES de San Sebastián de los Reyes y en todos los IES de Parla, situación que es fomentada por la información que en muchos casos difunden los medios masivos de comunicación.

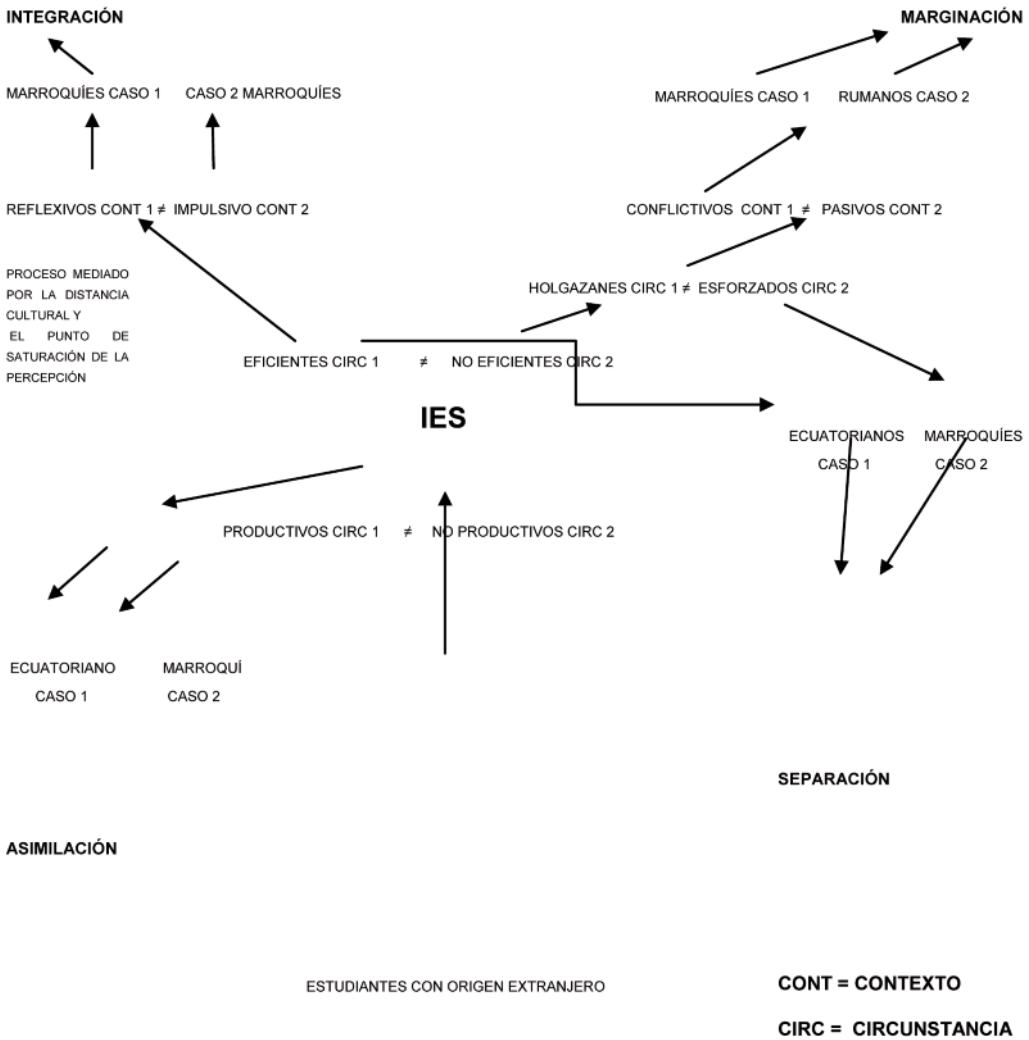
En el siguiente esquema se muestra posibles movimientos de un estadio a otro de los procesos descritos por J. Berry y retomando datos substraídos de las entrevistas efectuadas a los/as estudiantes y profesores/as del IES Torrente Ballester.

En los IES públicos de San Sebastián de los Reyes y Parla, no hay conflictos relacionados con las identidades apropiadas por grupos de estudiantes de origen extranjero. Sí hay conflictos menores, entre grupos de extranjeros y entre extranjeros y autóctonos, si bien estos no se deben a una identidad sino muchas veces a las relaciones afectivas entre los chicos y chicas, y en estos casos sí puede haber mayor solidaridad por las afinidades nacionales y los elementos compartidos de las culturas.

En las siguientes tablas mostramos las dificultades o problemas que han encontrados los estudiantes con origen extranjero de los IES públicos de los dos.

82 Véase el apartado sobre las “distancias culturales” en la versión online de este documento.

ESQUEMA 2: CIRCUNSTANCIAS Y CONTEXTOS EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES



ELABORACIÓN PROPIA, RETOMANDO EL MODELO DE JOHN BERRY,1997.

11ª SERIE:

PROBLEMAS DE CONVIVENCIA QUE PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES DE 4º

MUNICIPIO DE PARLA

TABLA 1: PROBLEMAS DE CONVIVENCIA QUE PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º DE LOS IES PÚBLICOS DE PARLA

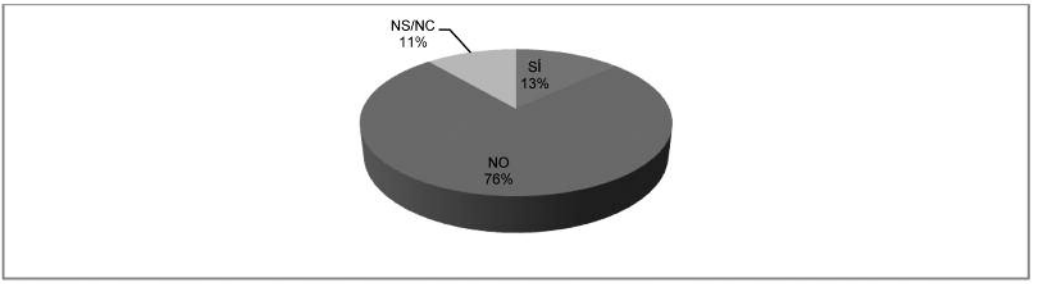
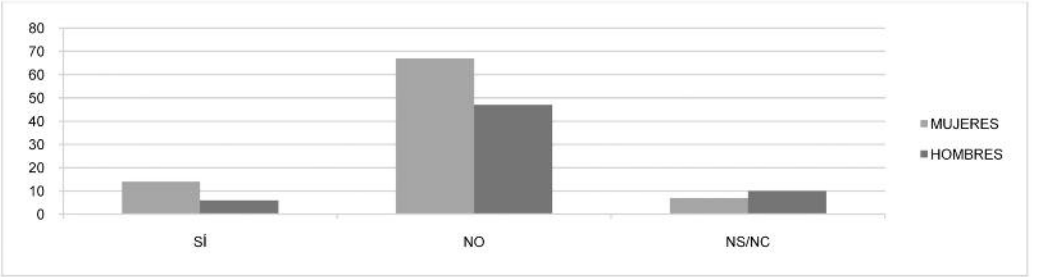


TABLA 2: PROBLEMAS DE CONVIVENCIA QUE PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, DE LOS IES PÚBLICOS DE PARLA



De los/as 20 estudiantes que integran el 13% de alumnos/as de origen extrajero se refirieron los problemas en sus institutos de la siguiente manera:

TABLA 3: TIPO PROBLEMAS DE CONVIVENCIA QUE PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, DE LOS IES PÚBLICOS DE PARLA

	PATARROYO		LAS AMÉRICAS		LA LAGUNA		EL OLIVO		TIERNO GALVÁN		TOTAL	TOTAL
	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MUJERES	HOMBRES
PELEAS	2	1	1		1	1	1	2	1		6	4
NO ME LLEVO BIEN CON LOS OTROS					1		1				2	
CON LAS CHICAS PORQUE NO NOS LLEVAMOS BIEN	1		1								2	
ME CUESTA ESTUDIAR Y YA NO TENGO GANAS			1							1	1	1
MI FALTA DE ESTUDIO							1				1	
LOS COMPAÑEROS QUE LES GUSTA MI NOVIA								1				1
LOS PROFES Y LOS PADRES								1				1
LAS MATERIAS								1				1
TOTAL	3	1	3	0	2	1	3	5	1	1	12	8
											20	

Como se puede observar, las peleas ocupan el mayor número de razones, 10 alumnos/as. Sabemos que son peleas que tienen que ver con las relaciones entre chicos y chicas, por la información recabada con los profesores/as de los IES de Parla con los que tuvimos contacto cuando aplicamos la encuesta; y la trabajadora social, que

entrevistamos en el IES Torrente Ballester y que anteriormente había trabajado en la zona sur de Madrid. Hay que resaltar que hay un 76% del alumnado que no percibe problemas.

Presentamos ahora la información recabada en los IES de San Sebastián de los Reyes, sobre los problemas que dicen haber tenido los/as alumnos/as con origen extranjero:

MUNICIPIO DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

TABLA 4: PERCEPCION DE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA DE LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º DE LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

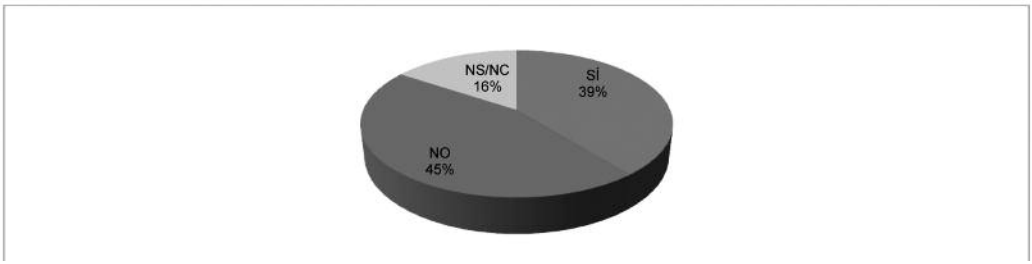


TABLA 5: PROBLEMAS DE CONVIVENCIA QUE PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, DE LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

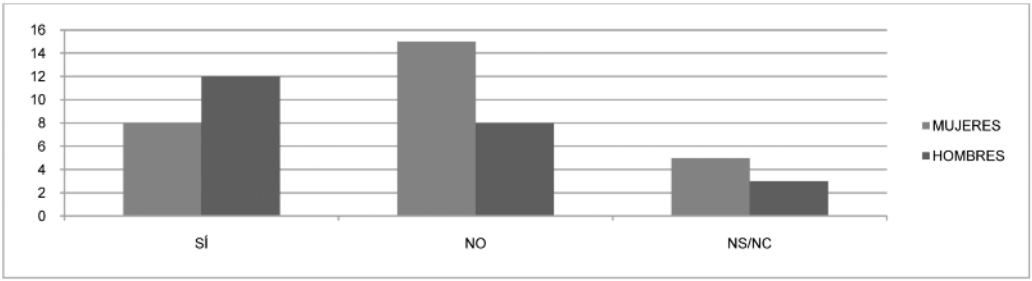


TABLA 6: TIPO PROBLEMAS DE CONVIVENCIA QUE PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES CON ORIGEN EXTRANJERO DE 4º, POR DIFERENCIAS DE GÉNERO, DE LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

	ATENEA		G. TORRENTE BALLESTER		JOAN MIRO		JUAN DE MAIRENA		JULIO PALACIOS		TOTAL	TOTAL
	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MS	HS	MUJERES	HOMBRES
PELEAS						1						1
NO ENTENDIA NADA	1			1	1			1	2		4	2
POR LLEVAR EL VELO	1				1						2	
PERSONALES										1		1
DISCUSIONES CON COMPAÑEROS		1								1		2
PERSONAS MUY COTILLAS									1		1	
LAS MATERIAS										1		1
NS/NC			3					3				6
TOTAL	2	1	3	1	2	1		4	3	3	7	13
											20	

Hace falta recordar que la población de estudiantes con origen extranjero es de 51 alumnos/as[83] y que su presencia en cada IES tiene un porcentaje que sólo en un caso rebasa el 20%.

Destaca que sólo se mencione una pelea, sin embargo, a diferencia de los IES de Parla, en dos centros aparece problemas vinculados a la utilización del velo. Estos centros se encuentran entre los que tienen menor porcentaje de población inmigrante 7% y 11%, mientras que en los centros de Parla con mayores porcentajes de alumnos/as de origen extranjero, no aparece en los datos que pudimos recoger problemas referidos al velo. No contamos con información para saber de qué tipo de problema se trata.

El resto de los problemas (17 situaciones) identificados en la encuesta, no nos parecen que tengan una gravedad social o de convivencia, creemos que corresponderían al ámbito de lo personal.

Con los datos con los que contamos, podemos decir que no consideramos que existan grandes problemas en los IES públicos de Parla y San Sebastián de los Reyes; menos aún problemas que se hallen vinculados a una identidad juvenil o por pertenencia a una identidad de afinidad étnica o nacional. Tampoco podemos vincular que los resultados en materia de educación se encuentre vinculados a la convivencia.

En tales casos, tal como lo describe Gordon Allport la convivencia mejora cuando existen contactos entre los diferentes grupos, que involucren la persecución de objetivos comunes. En las situaciones que pudimos observar y las que conocemos a través de las entrevistas realizadas, se encontró que en la participación en los diferentes deportes en los IES en donde están los/as alumnos/as españoles/as y los/as de origen extranjero participan todos/as sin que sea importante alguna distinción. En los patios de los IES de los dos municipios si bien, se puede observar que hay estudiantes que se agrupan según la nacionalidad o afinidad étnica o nacional, la convivencia es bastante permeable y los grupos mixtos abundan así como la pertenencia y tránsito a distintos grupos. En el caso de San Sebastián de los Reyes, la situación es diferente en los IES ubicados en el barrio Los Arroyos[84], en donde hay un porcentaje menor de población de estudiantes de origen latino y sólo se pueden observar pequeños grupos, que interaccionan constantemente con otros. En los IES Atenea y Torrente Ballester se encuentran las aulas de enlace y por la tanto una mayor concentración de alumnos/as provenientes de países donde no se habla castellano. En los casos de los IES de Parla, los grupos de estudiantes agrupados por nacionalidades o regiones afines son más frecuentes, y cuentan con un mayor número de integrantes y realizan más actividades de forma separada a otros grupos. En los dos municipios los/as alumnos/as con origen extranjero, en general vienen con nivel de instrucción medio-alto, e incluso sorprende su participación y su esfuerzo, que se hace palpable con la rapidez que aprenden la lengua castellana.

83 Véase página 32.

84 Distinta es la situación en el IES Julio Palacios, en donde existe una mayor concentración de alumnado de origen latinoamericano, en 1º y 2º de la ESO, que son los cursos en lo que potencialmente hay más desajuste en la incorporación y cuyas familias tienen una situación de vivienda en condiciones que no permiten un desarrollo pleno de las capacidades de los/as estudiantes, ya que son espacios que comparten entre varias familias y hay pocos lugares y momentos, para que un alumno/a pueda concentrase en la realización de sus tareas escolares. Véase la versión online de ésta investigación.

D. Los proyectos migratorios y las trayectorias escolares

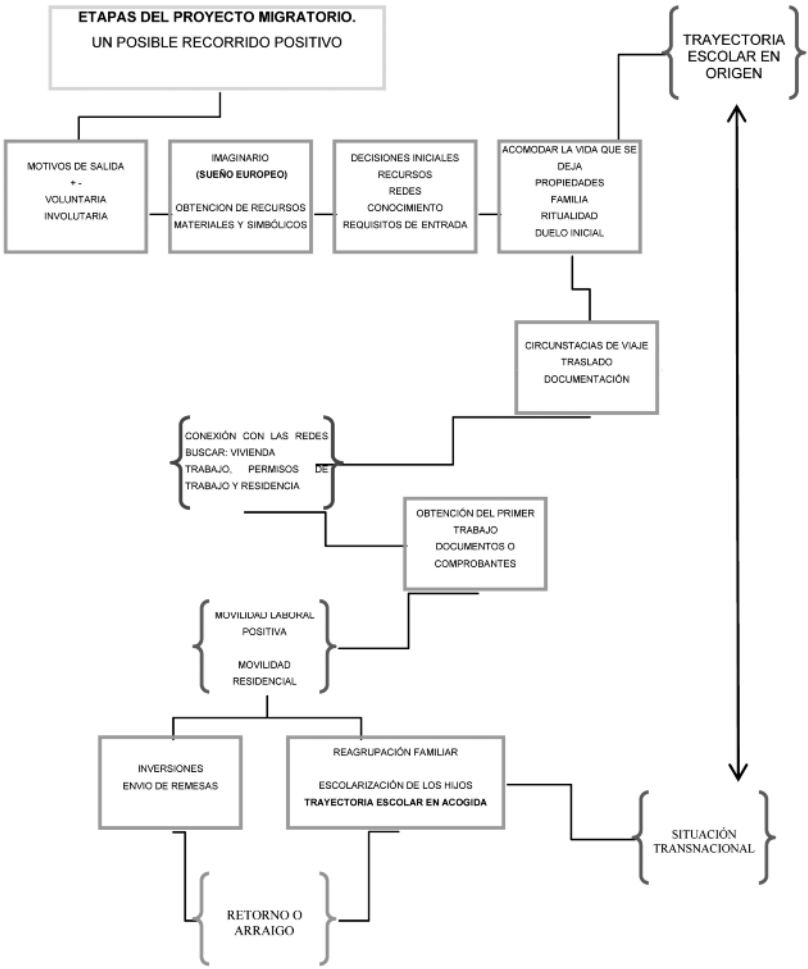
La planificación de un proyecto migratorio se inicia al hacer un balance sobre las opciones que hay para conseguir los objetivos económicos o de otro tipo que se persiguen. Al revisar esas alternativas se llega a la conclusión de que no queda otra opción que buscar los recursos que se quieren en un lugar distante, donde las condiciones económicas o sociales son mejores. Trasladarse a otro país o ciudad, no siempre es una decisión fácil, pero hay personas que se ven obligados a tomar esa salida ante sus problemas o persecución de objetivos. Las ideas se consolidan con los recursos necesarios para poder iniciar el viaje: préstamos, encargos de las pertenencias y de los/as hijos/as, venta de propiedades, etc. Las razones prácticas en un proyecto migratorio, no tendrían ningún sentido si no estuvieran basadas en los sentimientos que se tienen hacia los seres queridos; la gran mayoría de los proyectos se realizan para beneficiar a alguien, al que se le tiene afecto, principalmente la familia y en ocasiones núcleos sociales más amplios como puede ser la comunidad.

Las situaciones de cambio de residencia provocadas por la inmigración, dejan huecos que más tarde salen a relucir, en especial en las separaciones de niños/as y de las madres y los padres, que es donde se crean las condiciones de mayor conflictividad. Si bien los/as madres y padres migran buscando beneficiar a los/as niños/as las separaciones largas crean una pérdida de afecto, que es encausada muchas veces en otra figura afectiva, como pueden ser los/as abuelos/as, los/as tíos/as, los/as primos/as u otros familiares. Crecer lejos de los progenitores implica reencuentros complicados en los que los afectos se deben renegociar una vez más.

La separación es ritualizada con los deseos de buena ventura, incluso en los países de gran flujo de inmigración hay figuras sagradas (como algunos santos en América Latina) dedicados a bendecir el viaje.

En el trascurso de la planificación y durante todo el proyecto se realizan ajustes de acuerdo con las circunstancias que se presentan. Las diferencias se marcan desde el inicio con el grado de voluntariedad que se tenga del traslado a otros países, porque aquí también puede haber deseos de conocer y de experimentar otras realidades. Las razones por las que se viaja pueden ser multicausales y en ocasiones cambiar de objetivos durante su ejecución.

En el siguiente esquema se muestra la serie de decisiones de un posible camino que ha tenido éxito, ya que en cada uno de los espacios, también se podrían tratar de circunstancias adversas:



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Es importante resaltar, que el número de años que los/as inmigrantes tengan en España, influye en las decisiones que se tomen en torno al proyecto migratorio, que por lo general tiene una gran plasticidad y las personas lo adaptan según cambien las circunstancias. En algunos proyectos, se pudo haber tomado la decisión de hacer vida en España o estar el tiempo necesario para juntar los recursos económicos que se desean. Dos cuestiones son fundamentales, para que el proyecto sea mejor: a) el estado legal y b) contar con trabajo. Si estos requisitos se cumplen, se pueden iniciar los procesos de reagrupación familiar, con lo que se inicia la trayectoria escolar en el país de acogida, en éste caso las expectativas sobre la educación de los/as hijos/as, pueden apostar más firmemente por el camino a la universidad, ya que en muchos

casos es más viable ese camino en España que en los países de origen, aunque esta apreciación puede ser modificada en momentos coyunturales, como el que se experimenta en este momento en España.

Los/as menores de edad, en su gran mayoría se encuentran sujetos a las decisiones que toman los/as mayores, en cuanto a trasladarse a otro país a desarrollar actividades económicas y sociales. (En el futuro serán más frecuentes los casos de la segunda generación, que tendrán particularidades diferentes a los/as jóvenes socializados/as en dos lugares). Con el tiempo los/as jóvenes pueden llegar a tener más margen de poder en las decisiones que se tomen en el proyecto migratorio familiar, al expresar sus deseos de quedarse en el país de origen o en el de acogida, situación que muchas veces es diferente a la que desean los progenitores. Por ejemplo: tenemos que los/as niños/as que venían de Colombia, no querían trasladarse a España, sus familias habían tomado la decisión de salir por razones económicas, pero también huyendo de un contexto de inseguridad percibido o real. Los progenitores planificaban en sus proyectos migratorios la posibilidad de regresar, pero ya en el contexto español, se encuentran con la oposición de los/as hijos/as, que ahora perciben muy distante el tipo de vida que pueden realizar en Colombia, la misma situación se ha presentado en estudiantes de Brasil del IES G. Torrente Ballester, que fueron trasladados/as a España por su familia y unos años después decidieron regresar a su país, porque estudiar y vivir en España no les convencía, poco tiempo después decidieron regresar a España, porque habían encontrado que sus trayectorias escolares podrían tener mejores resultados si los realizaban en este país.

Por otra parte, los proyectos migratorios se encuentran fuertemente ligados a la condición legal en que se hallen los miembros que integran la familia. Hay que tomar en cuenta, que la situación legal no tienen las mismas características jurídicas, para los distintos colectivos de inmigrantes. Por ejemplo: el tiempo requerido para acceder a la nacionalidad es diferente para los hijos/as y nietos/as de españoles/as nacidos en Argentina y otros países que en su traslado a España pasan a ser ciudadanos de pleno derecho en un tiempo mínimo. Para el resto de los/as inmigrantes de América Latina, tienen que haber pasado dos años de estancia legal y trabajo, para poder iniciar los trámites de obtención de la nacionalidad, pero para los/as marroquíes y otros grupos el tiempo de espera se alarga hasta los diez años. Las residencias de trabajo, requieren trámites complejos, con documentos que en ocasiones tienen que ser procesados en el país de origen, como son los certificados de no tener antecedentes penales. Los permisos de residencia se hallan vinculados a un empleo y las renovaciones, en ocasiones, no coinciden con la posesión de un empleo, así que una persona puede estar legal o con el permiso vencido muchas veces.

La utilización política del fenómeno migratorio y la manipulación de los medios de comunicación, se suma a la fragilidad legal, que hace que sea posible la imposición de estigmas y estereotipos que pesan sobre los grupos de origen extranjeros. Existen políticos y empresarios que buscan marginar y estigmatizar a los grupos de inmigrantes, por ejemplo con la consideración de ilegalidad que pesa sobre algunos de ellos. De esta manera se obtiene un control sobre los colectivos, que en muchas cir-

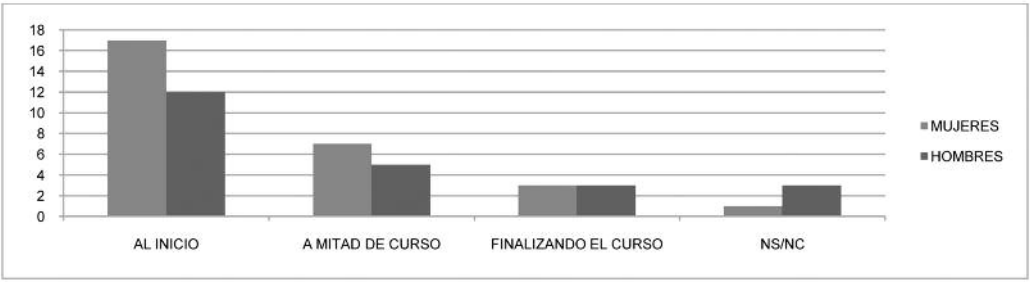
cunstancias no les queda más remedio que integrarse en la economía sumergida y en ocasiones quedar aislados en guetos nacionales o étnicos, para poder hacer frente a su situación. Esa disparidad en los tiempos y en los estados legales, pueden afectar a la planificación de los proyectos migratorios, al beneficiar a unos grupos y dificultar a otros su acceso a la ciudadanía española y esta situación influye en la planificación de los proyectos migratorios y en las trayectorias escolares de los/as menores de edad. Los aspectos legales también se encuentran presentes, en lo referente la reagrupación familiar, que permite el traslado de los/as menores a España, en cualquier fecha del año, lo que muchas veces determina que los/as menores se integren al ciclo escolar cuando este ya se ha iniciado, lo que afecta negativamente tanto a los/as jóvenes autóctonos como a los/as de origen extranjero y el desempeño de los/as profesores/as, aunque siempre resulta oportuno el trabajo realizado en las aulas de enlace y de integración de colegios e institutos públicos.

En la siguiente tabla se puede observar que dieciocho estudiantes con origen extranjero se incorporaron una vez iniciado el curso a los IES de San Sebastián de los Reyes.

Por último, la ley afecta a los/as menores que se ven obligados a estudiar, y aun-

MUNICIPIO DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

TABLA 14: MOMENTO DEL AÑO EN QUE SE PRODUCE LA INCORPORACIÓN A LOS IES PÚBLICOS DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES DEL ALUMNADO DE 4º, CON ORIGEN EXTRANJERO, AGRUPADO POR GÉNERO



que pretendieran acceder a un trabajo la ley exige que se cumplan dieciséis años para poder trabajar. Ésta situación tiene una gravedad particular para los/as menores no acompañados, que tienen como objetivo central de sus proyectos migratorios, ingresar al mercado de trabajo, para poder cumplir con compromisos sociales, familiares y los personales.

Las diferencias en el desarrollo de las naciones hacen que las aspiraciones de movilidad social también sean distintas. Los cambios ocurridos en la década de los setenta en España, en materia de aplicación de la libertad política y en acenso económico, fueron motivo de que los progenitores de familia de esa coyuntura desearan más que en otros periodos que sus hijos/as pasaran por la universidad, situación que se está modificando por el impacto de la crisis económica. La incertidumbre y la falta

de opciones, facilita que los/as trabajadores/as inmigrantes estén dispuestos aceptar trabajos que no corresponden en muchos casos con la formación con la que cuentan, es el precio que deben de pagar por obtener una rentabilidad económica a través del intercambio de divisas. La idea del sacrificio a favor de los/as hijos/as está muy presente en las madres y los padres de familia: -yo trabajo pero tu obligación es estudiar-, porque la movilidad social ya no se enfoca en el presente de los progenitores, sino en la generación que viene. A los/as hijos/as se les trata de garantizar el mayor acceso a la educación porque se cree que esta generación es la portadora de la movilidad social; de hecho en muchas situaciones ese esfuerzo desemboca en un éxito, pero en otras no:

> "Estos inmigrantes parten de una doble escala de movilidad social (sociedad de origen y de destino) y proyectan la movilidad social en destino principalmente en sus hijos o en los hijos que vendrán. Unos descendientes que, a diferencia de sus padres, están siendo socializados y educados en la sociedad receptora con aspiraciones y expectativas de ciudadanos "de pleno derecho". En la medida que las "segundas generaciones" se enfrenten a discriminaciones laborales similares a las de sus progenitores, es probable que asistamos a situaciones de exclusión y conflictividad (Recio, et ál 2007en Parella, 2008:87).

Sin embargo, la situación es complicada sobre todo cuando, el ejemplo se contradice con la propia trayectoria escolar de la madre o el padre, y hay casos en que los/as hijos/as no pueden llegar a entender que sus madres y padres con formación universitaria, se dediquen a realizar otras actividades separadas de su formación, pero otros no verán el sentido de estudiar sobre todo cuando comparan los beneficios inmediatos que pueden tener con el trabajo.

D.1. LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE INMIGRACIÓN

En cada contexto, donde se inicia de nuevo la trayectoria escolar, se requiere un esfuerzo en la adaptación a nuevos compañeros/as, profesores/as y espacios, que pueden afectar el buen desarrollo del aprendizaje. Las situaciones de ruptura y ajuste pueden determinar en parte, una apatía hacia los estudios, que implica que una vez rebasada la obligatoriedad de estudiar, influya en la decisión de continuar los estudios o buscar otros caminos de inserción social. También es importante resaltar, que la calidad de la educación varía entre los países, entre las regiones y poblaciones que los integran, generando en los/as estudiantes condiciones diferenciales de sus itinerarios escolares. Estas diferencias se tornan en una mejor o peor situación dependiendo de las condiciones de reproducción material y simbólica de la familia, en donde la disminución o el aumento de los bienes a los que se tienen acceso, afecta a las maneras de llevar a cabo una educación. En el primer caso, restringiendo desde el punto de vista de los elementos materiales, que pueden permitir con mayor facilidad un recorrido por los distintos niveles educativos. Por ejemplo: la situación de las familias que atravesaron por la crisis del Corralito en Argentina, que afectó al desenvolvimiento de los/as estudiantes, tanto por las restricciones económicas como

por el estado anímico de las familias y de la sociedad en su conjunto. En el segundo caso, cuando el cambio es un aumento de ingresos, posibilitado por el envío de remesas, cuyo objetivo es el mejoramiento en los elementos de bienestar de la familia, invirtiendo dinero en la adquisición de bienes materiales y en el avance de las condiciones de acceso al sistema educativo. Este aumento también puede implicar que haya cambios en las autodefiniciones de los/as jóvenes, que al contar con mayores recursos, se diferencian de los/as que no tienen un familiar en el exterior. Si más adelante, en los proyectos migratorios acontece la reagrupación familiar y por ende el traslado de los/as menores a España, estos/as jóvenes no sólo cambian su percepción de contar con mayores recursos, sino que incluso, puede que sean en el nuevo contexto, de los/as chicos/as que cuentan con menores recursos, ya que en España, se gana en euros, pero se paga con ellos y el efecto multiplicador de los cambios de divisas aquí no tiene cabida[85].

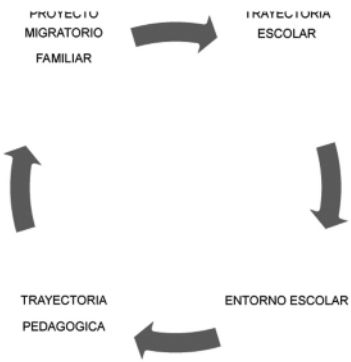
Las sociedades humanas se hallan constituidas con base al trabajo en grupo, desde las estructuras sociopolíticas y económicas más básicas, hasta los estado-nación más avanzados, necesitan de grupos con alguna identidad común, que les permita llevar a cabo las tareas asignadas en un espacio laboral. Si bien hay identidades que se pudieran considerar individuales estas dependen en sus dinámicas de otros individuos, que parafraseando a Jacques Lacan, se hallan inmersos en un juego de espejos. El sociólogo George Herbet Mead, distingue entre un yo social y un yo individual, que juntos constituían los diferentes niveles de interacción de una sociedad. En ese sentido encontramos que las identidades de las personas son un operador básico, para agruparse en torno de intereses y acciones concretas. Asimismo hay que decir, que las personas que se trasladan a través de las fronteras, no viajan solas, son portadoras de elementos culturales que les otorga pertenencia a un grupo, a un oficio o profesión, portan y utilizan signos que los distinguen dentro de la jerarquía sociocultural, que los ubica geográficamente en una región o en una nación o en un pueblo, y todo ello se instala junto con ellos en un nuevo contexto donde también hay gente portadora de signos identitarios de autodefinición y heterodefinición. Todas estas características identitarias, entran en juego tanto en el seguimiento de los proyectos migratorios como en las posibles interacciones de las trayectorias escolares de los/as hijos/as. Los cambios ocurridos cuando se abandona un lugar para trasladarse a otro afectan a la manera en que se representa una identidad frente a los demás. Las personas cambian cuando inician un proyecto migratorio, sus identidades adquieren nuevos repertorios culturales, ya que pueden elegir los elementos que consideren más estratégicos, para presentarse como miembros de una colectividad.

Hemos encontrado que existen, cuatro procesos interviniendo en la educación de los/as jóvenes, tal como se muestra en el siguiente esquema:

En la trayectoria pedagógica analizamos la situación profesional del profesorado,

85 La ostentación de objetos y signos, que en el contexto de origen posicionan al joven en un estatus mayor, en el contexto español disminuye al ser una generalización su utilización por parte de los/as jóvenes españoles/as. Por otro lado, al ser portados por una persona de origen extranjero, puede llegar ser cuestionado su uso legítimo y fundamentar categorizaciones sociales negativas.

ESQUEMA 4: PROCESOS QUE AFECTAN A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

que en muchos casos, encontramos que habían trabajado en distintos centros educativos dispersos por la Comunidad de Madrid, lo que hizo posible contar con su visión de diferentes áreas urbanas, pero también da cuenta de una alta inestabilidad laboral, que se prolonga por varios años, hasta que los/as profesores/as logran asentarse en un IES. Se halló también que había una gran variedad en las materias que habían impartido a sus alumnos/as, por ejemplo pasando de enseñar física a historia, y también que las constantes modificaciones en la estructura de la política educativa, impuesta por los cambios de gobierno les han llevado a experimentar ajustes en la enseñanza constantemente. Estas situaciones afectan a los/as docentes en la relación que tienen con los/as alumnos/as y en las expectativas que perciben del conjunto de estudiantes. Las trayectorias escolares de alumnos/as de origen extranjero y la de los/as españoles/as, se ven afectadas por los cambios de las normas y los contenidos de los programas:

> Hay alumnos/as que durante su vida escolar serán objeto de incluso hasta cuatro Leyes Orgánicas educativas, con todo lo que implica a nivel de estructura de ciclos, programas, contenidos, nuevos libros, nuevos criterios de evaluación, asignaturas que cambian de modalidad (obligatorias-optativas), asignaturas que dejan de ofertarse, cambios de requisitos para obtener Títulos, modificaciones en el acceso a la Universidad y un largo etcétera. (Grupo de estudios del CBG,2004).

Las trayectorias escolares de los estudiantes de origen extranjero, también se encuentran expuestas a las diferencias que existen en los programas escolares de sus países y el de España. Esta situación se hace evidente, cuando alumnos/as que se consideraban asimismo brillantes en su país de origen, se encuentran con un sistema escolar más complicado, en especial en las nociones, que se han aprendido sobre la historia y en la geografía, referidas a las particularidades nacionales y el desconocimiento mayor o menor de la lengua castellana que marcan otro obstáculo. En el caso de los/as alumnos/as latinoamericanos/as, en la mayor parte de sus países la

enseñanza del castellano tiene un nivel de exigencia y formalidad menor que la enseñanza de lengua en España, que es más formal en cuanto a la estructura semántica y estas diferencias se hace evidentes en la población que proviene del subcontinente, porque tienen mayores problemas de: redacción, ortografía y compresión de lectura, comparado con sus compañeros/as españoles/as. En cambio el nivel de exigencia es más alto en los sistemas de enseñanza de los países de Europa de Este, en especial en las materias físico-matemáticas, lo cual en ocasiones desmotiva a los alumnos/as que perciben que están perdiendo el tiempo estudiando temas que ya han visto en los estudios realizados en sus países.

En el caso de los/as alumnos/as que no hablan castellano como lengua materna, tendrán que pasar por las aulas de enlace, para poder compensar su déficit de conocimiento de la lengua. Después de aprender las base del castellano, empezarán a tomar materias en los grupos de integración, lo que les permitirá irse dotando de los recursos necesarios para sacar adelante su trayectoria escolar.

4. Conclusiones

Nuestro estudio comparó diferentes unidades de análisis: áreas territoriales, municipios, IES públicos de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes, alumnos/as de origen extranjero y españoles/as, alumnos/as varones y mujeres, y grupos de edad. A través de estas comparaciones pudimos ubicar las diferencias que existen en los niveles de análisis, pero también fue posible matizar algunas de las grandes diferencias que se presentan en la realidad, como acontecimientos que ya están determinados. Por ejemplo los relacionados con la generación de expectativas, el bajo nivel educativo de los/as inmigrantes y los problemas derivados por la agrupación de los/as jóvenes a una identidad juvenil. Sí bien, también, encontramos que algunos aspectos se confirman, como un nivel educativo más bajo en el sur metropolitano de la Comunidad de Madrid.

A partir de nuestro objetivo de estudio, presentamos los resultados obtenidos en esta investigación:

> **Investigar los factores que inciden en la continuidad o ruptura de las trayectorias escolares, de los/as jóvenes españoles/as y de origen extranjero, en su camino a la educación superior, en diez Institutos públicos de Enseñanza Secundaria (IES) ubicados en los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes.**

1. Las condiciones específicas y estructurales de acceso a la universidad.

Hay que mencionar que encontramos un sistema escolar en España que es altamente incluyente con la diversidad de situaciones que pueden presentar los/as alumnos/as españoles/as y de origen extranjero, tal como dice una de las trabajadoras sociales que trabajan en los IES públicos de San Sebastián de los Reyes:

> "Antes a los catorce años y algunos antes de catorce no estaban en la escuela, después de esa edad ya no se podían realizar los estudios. No se perseguía al ausente, ni se presionaba a los padres. Ni había mesa de absentismo, ni sanción económica a las familias que no obligaran a sus hijos a asistir a la escuela".

Si bien las medidas de "atención a la diversidad" están sobre la mesa, la excesiva desigualdad en la distribución de alumnos/as de origen extranjero, en colegios e institutos públicos y concertados, dificulta atender a lo que debería de ser una minoría, que junto con otros estudiantes con necesidades específicas, se vuelven mayorías de diversidad, al menos en la enseñanza pública y eso constituye una de las principa-

les contradicciones del sistema escolar, que provoca cambios de actitud en los/as profesores/as que a pesar de los grandes esfuerzos que hacen para sacar adelante a sus grupos, no observan que de manera general se esté desarrollando un buen desempeño del grupo, por lo que la tendencia es a un seguimiento individualizado de los/as alumnos/as que consideran con condiciones de salir adelante. Estas mayorías de diversidad del alumnado, desmotiva al profesorado por no disponer de los recursos necesarios para controlar adecuadamente a los grupos, y los/as profesores/as tienden a trabajar para el alumnado que posiblemente necesita menos de ellos. Estas situaciones tienen una mayor probabilidad de acontecer en los IES públicos del municipio de Parla donde es tres veces mayor la presencia de alumnos/as de origen extranjero, que los que hallan en San Sebastián de los Reyes.

En cuanto a las diferencias en los sistemas de enseñanza de los países de origen de los/as estudiantes, pueden tener características muy diversas, ya que la mayoría de los países de los que hay presencia en los municipios estudiados, se hallan en procesos intermedios de modernización y va a depender del lugar de donde provengan los/as estudiantes, el nivel socioeconómico con el que se cuente, y la trayectoria educativa que sigan. Creemos que existe un nivel socioeconómico medio, en las familias inmigrantes, ya que mayoritariamente las familias con menores recursos, no cuentan con los elementos materiales para poder moverse través de las fronteras internacionales, mucho menos pagar los costos que implica trasladarse a España. También se hace evidente en la educación con la que cuentan las madres y los padres de familia, es nivel medio-alto, como se pudo observar en la encuesta.

En cuanto al nivel de adaptación mediada por las distancias culturales[86], tenemos que existe una gran número de alumnos/as que se integran en lo que hemos denominado cultura de vinculación, ya que poseen como lengua materna el español. Aunque hay que mencionar que la población de los/as estudiantes latinoamericanos se integran mayoritariamente sin que haya una situación intermedia ante las nuevas circunstancias, sólo los/as jóvenes que vienen de Brasil entran a las aulas de enlace. Normalmente se considera que los/as jóvenes que provienen del resto de países de América Latina se encuentran en condiciones para integrarse al programa escolar que se está desarrollando en los IES de Parla y San Sebastián de los Reyes, lo que no corresponde a la realidad, ya que hay un desfase cultural y curricular que sería necesario compensar a través de una atención específica, en la que se puedan introducir elementos básicos de la cultura española, así como matizar las diferencias en lectoescritura, historia y geografía principalmente. Estos/as alumnos/as, en algunos casos reciben apoyo en los: *programas de educación compensatoria* pero, por el hecho de tener una lengua común, no se programa como prioritario la acogida y adaptación a la nueva realidad educativa que es más significativa de lo que a simple vista parece. Intentando disminuir este problema han existido diversas iniciativas a nivel de los IES que han buscado acoger adecuadamente a los/as estudiantes latinoamericanos, en San Sebastián de los Reyes, la Asociación MIGRALIA ha puesto en marcha un programa de mediadores sociales, entre los/as alumnos/as de origen lati-

86 Véase en la versión online el apartado que trata el tema de las distancias culturales.

noamericano, formando a jóvenes como mediadores, encargados de acoger a los/as nuevos/as estudiantes.

La adaptación de los/as estudiantes es marcadamente diferente en los casos de niños/as que llegaron con una menor edad y se integraron a los colegios y después transitaron hacia la educación secundaria, con una mayor cantidad de elementos compartidos con la población de los/as niños/as autóctonos/as. Esta situación también varía según la etapa del punto de saturación que se estaba viviendo en el año en que llegaron. Las condiciones que tuvieron los/as niños/as que llegaron en las primeros años de la inmigración en San Sebastián de los Reyes, se encontraron con un contexto en que la acogida ha sido más positiva, comparada con la recepción en el municipio de Parla, desde el sentido de que representaban una novedad y esa situación creaba condiciones de mayor integración, ya que estos inmigrantes eran vistos con mucha curiosidad por ser casos excepcionales y novedosos. La situación cambia cuando los porcentajes de la presencia de inmigrantes aumenta, y aparece lo que hemos descrito como un punto de saturación, en donde la presencia de la inmigración empieza a constituir, no una novedad sino un circunstancia que cada vez es más visible y en la que existen mayores contactos de la población autóctona e inmigrante en los distintos ámbitos del espacio público y cuya situación se encuentra con mayor carga de estereotipos, fomentados desde los medios de comunicación, aunque estos puntos de saturación cambian al margen del número de estudiantes de origen extranjero, de acuerdo con las percepciones que se generan a partir de criterios arbitrarios, por ejemplo en San Sebastián de los Reyes existen percepciones sobre la conflictividad de los/as alumnos/as latinoamericanos a pesar de que su número no es tan alto como en otros municipios del sur y este de la Comunidad de Madrid.

Comparando los resultados obtenidos en la encuesta podemos dar cuenta de que hay una gran diferencia entre los/as alumnos/as que cursan 2º y los/as que están en 4º de la ESO. Esto se debe principalmente, a que como se mencionó, es muy diferente el desenvolvimiento que se tiene cuando se incorporan los/as alumnos/as a 1º y 2º que a 3º y 4º de ESO. Las diferencias principales son que los/as alumnos/as de 1º y 2º tienen mayor problema para adaptarse a la carga curricular de esos grados con seis asignaturas y una pesada carga de trabajo extraescolar, que se requiere para poder sacar adelante los estudios. El sobreesfuerzo inicial en estos grados, es una de las causas del gran número de repetidores y de la perspectiva centrada en **no tener capacidad** de cursar la universidad, porque el imaginario sobre esos estudios se concentra en el sobreesfuerzo que se requiere para cursarla y al tener dificultades en el cambio de colegio al instituto. Esta situación afecta tanto a alumnos/as españoles/as como de origen extranjero. Una vez superados los niveles de 1º y 2º de la ESO la perspectiva puede cambiar, porque en esos grados los conocimientos adquiridos en 1º y 2º se siguen reafirmando en 3º y 4º y la madurez adquirida con los años les ayuda a valorar más los estudios, porque algunos/as alumnos/as deciden finalizarlos y optar por otras enseñanzas regladas que les preparen para su próxima incorporación al mundo laboral. Esta situación puede ser compensada con el apoyo de la familia en el hogar, pero la tendencia, tanto en familias españolas y de origen inmigrante, es que los/as hijos/as al regresar del colegio se encuentren solos/as, ya que sus progenitores

están trabajando. Hay un corte de atención a los/as hijos/as, cuando ingresan a los IES, las madres y los padres depositan la responsabilidad exclusiva de la educación de sus hijos/as en la institución escolar. Los/as adolescentes se ven obligados/as a autodisciplinarse en el estudio, y aunque algunos/as son bastante responsables de sus estudios e incluso de la atención de otras problemáticas de la familia, como la gestión de los trámites de las residencias, hay otros/as estudiantes que no podrán evadir el conjunto de pantallas socializadoras a las que tienen acceso o la realización de cualquier otra actividad desligada de las tareas escolares. Si alguno de los miembros de la familia no brinda los apoyos necesarios en el seguimiento de las tareas extraescolares y la motivación a que realicen estudios, la situación cuenta con mayores dificultades, ya que los/as hijos/as tienen que hacer el esfuerzo ellos/as solos/as.

Existe un gran número de familias reestructuradas durante el proceso de los proyectos migratorios; parejas que llegaron juntas a España o estuvieron separados y que al final se divorciaron y que ahora cuentan con una nueva pareja en España. En estos casos, los/as adolescentes se enfrentan al reto de integrarse a una nueva familia, con hermanos/as bebés nacidos de la nueva relación, madrastras, padrastros y hermanastros/as; como se pudo observar en el estudio, resulta más complicado tener un buen desempeño escolar. La variedad de familias existentes en el momento actual es aún mayor en el alumnado de origen extranjero, donde además aparecen aspectos de distancias culturales que dificultan la convivencia entre sus integrantes.

Es necesario decir que, mayoritariamente, la interacción de los diferentes grupos de estudiantes, tanto españoles como de origen extranjero, no es un factor que incida de manera importante en las trayectorias escolares. En los IES públicos de San Sebastián de los Reyes, hay un nivel aceptable de convivencia entre las distintas nacionalidades, fomentada por las actividades deportivas, artísticas y la convivencia en el patio escolar. Las problemáticas que se llegan a acontecer, son parecidas a las que pueden presentar entre adolescentes, como los conflictos ocasionados por los/as novios/as, etc.

Por otro lado, la estabilidad laboral ha permitido que las familias accedan a mejores condiciones de vivienda en algunos de los barrios de San Sebastián de los Reyes: con menos personas compartiendo piso, generando condiciones, para una mejor socialización. El entorno social tiene un impacto profundo en los comportamientos. Un entorno deteriorado propaga la sensación de inseguridad y de falta de armonía y esta situación contribuye a bajar la autoestima. Al contrario contar con situaciones en donde los problemas de convivencia son menores y el acceso a los espacios públicos, no crea conflictos, es benéfico. Esta situación se hizo evidente en este estudio cuando comparamos la situación de los/as estudiantes de origen latinoamericano de los IES públicos: Julio Palacios y G. Torrente Ballester, donde en el primero las condiciones de vivienda y de concentración del alumnado repercute en su desempeño escolar, sin embargo, en el IES G. Torrente Ballester la situación de mejores condiciones de la vivienda y la menor concentración de alumnos/as con origen extranjero permite una atención más focalizada de los/as alumnos/as y también hace posible que los problemas que existen en la incorporación a 1º y 2º grado puedan tener un cauce distinto, ya que el entorno es un importante apoyo.

Los imaginarios sociales de los/as alumnos/as que provienen de América Latina y el Magreb aún se sustentan en las proyecciones de capacidad de movilidad social de los estudios universitarios, como la situación que prevalecía en España en los años setenta. Estos imaginarios están presentes en los/as alumnos/as y en sus progenitores. Sin embargo, el encuentro con otros imaginarios de futuro, desgasta rápidamente estos ideales de superación a través de los estudios universitarios. El imperativo de la inmediatez y la ideología centrada en el consumo y el dinero, les hacen cambiar de rumbo en las trayectorias escolares hacia la educación técnica media y superior. Es importante mencionar que no todos los/as alumnos/as, que eligen este tipo de formación, son materialistas y consumistas, porque si existe una racionalidad en comparar la salida profesional, hacer una carrera universitaria representa un tiempo más largo y no hay una garantía de una fácil absorción en el mercado de trabajo de los/as alumnos/as que logran obtener el título universitario.

Otro de los recursos de los que dispone el IES G. Torrente Ballester, donde se han realizado las entrevistas, es el aula de enlace perteneciente al Programa de: "Escuelas de Bienvenida". Estas aulas se crearon a principios del año 2003 a consecuencia de la llegada masiva de alumnado con un nuevo perfil educativo. Reciben alumnos/as de distintas nacionalidades y su objetivo fundamental es lograr que los/as alumnos/as de las diferentes culturas se integren en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones. Para ello, se elabora un plan de acogida en el centro y un plan de incorporación curricular y educativa que conlleva la adquisición de la competencia lingüística y cultural necesaria para incorporarse al aula que por edad les corresponde. Esta incorporación se realiza de forma progresiva, según cultura y nivel, durante el primer curso de estancia en el país. Finalizado este periodo pasan a ser alumnos/as de aula como el resto de alumnos/as autóctonos y solamente en algunos casos reciben apoyo después desde el aula.

Entre estos alumnos/as que cursan o han cursado estudios en el aula de enlace, encontramos que muchos de ellos/as han logrado salir adelante en sus estudios. De hecho muchas de las entrevistas realizadas en bachillerato fueron a alumnos/as que habían pasado por el aula y estaban convencidos de que el aprendizaje del castellano y de competencia cultural, adquirida en ese espacio, fue fundamental para su desempeño escolar y el fomento de mayores expectativas centradas en los estudios universitarios. Sin embargo, hay que mencionar que se provocan desfases en la trayectoria de estos/as jóvenes que provienen de países con una lengua diferente al castellano, que al superar los nueve meses en que pueden estar en aula de enlace tienen que enfrentarse a sus cursos normales, sin que se haga un seguimiento profundo de su trayectoria y capacidades. Algunos de estos/as estudiantes al comparar la escuela, a la que tenían acceso en sus países, con el curso en el aula de enlace no encuentran diferencias, lo que es una percepción errónea, ya que se les brinda una atención personalizada en un grupo reducido. Estos/as alumnos/as al incorporarse al grupo ordinario, de manera especial el primer año, suelen tener dificultades porque resolver en el curso normalizado les supone más esfuerzo de lo que imaginaban, a pesar de poder ser alumnos/as brillantes en su país. Esto les crea cierto desánimo y les desmotiva, porque necesitan dedicar más tiempo y esfuerzo en sus estudios y

muchas veces no son capaces de lograrlo si no es con ayuda de la familia o el profesorado. Hay otros/as alumnos/as que son bastante competentes, ya que su principal problema había sido el aprendizaje del castellano, pero un número importante de estos/as alumnos/as son trasladados a los grupos de diversificación, sin haber considerado sus potencialidades, y en el grupo de diversificación que está planificado para permitir que alumnos/as que han tenido dificultades en el aprendizaje puedan superar los estudios de la ESO, representa para estos/as alumnos/as un cambio de velocidad, ya que potencialmente deberían de haber ingresado a los grupos estandarizados de educación secundaria. En ese sentido, observamos, que se deben de tener en cuenta aún más las diferentes capacidades que tienen los/as adolescentes, que pasan por el aula de enlace para proporcionarles los recursos que les permitan conseguir los objetivos propuestos en los distintos niveles ya que como alumnos/as escolarizados en otro sistema educativo disponen de estrategias para resolver como los/as alumnos/as autóctonos/as. También es preciso aclarar que si bien, los grupos de diversificación cumplen con una función necesaria para corregir el bajo nivel de alumnos/as, que por diferentes motivos se encuentran desfasados del resto del grupo, existe una tendencia por parte de los/as alumnos/as que se encuentran en ese espacio a acomodarse a una menor exigencia, que en ocasiones no alcanzan a cubrir porque estar en esos grupos también estigmatiza y en algún sentido baja la autoestima de los/as alumnos/as que asumen que tiene menor capacidad, que es un problema más amplio pero que en estos grupos resulta ser más persistente.

En lo que respecta a los imaginarios, la diferente existencia de infraestructura, por ejemplo en San Sebastián de los Reyes la cercanía con la Universidad Autónoma de Madrid, la UNED y Comillas, representa un circuito de comunicación entre los individuos, dicha cercanía ha ocasionado que los/as estudiantes e investigadores/as dirigían muchas de sus investigaciones tanto al municipio de San Sebastián de los Reyes como al vecino municipio de Alcobendas, en donde también han puesto en marcha proyectos de intervención. La constante presencia de miembros de la comunidad universitarias, crea un imaginario de cercanía a dicha comunidad, la mayoría de los/as alumnos/as sabían dónde estaban ubicadas las universidades mencionadas. La situación es diferente en los IES de municipio de Parla, que no ha tenido demasiado contacto con investigadores universitarios y muchos de los estudios también son realizados por universidades que no se encuentran en la periferia. A pesar del poco contacto que se tiene directamente hay un gran porcentaje de alumnos/as que quisieran pasar por la universidad[87].

2. Las familias y el Capital Cultural (Proyecto migratorio familiar en los casos de los/as alumnos/as de origen extranjero).

En nuestro estudio encontramos, que varios de los prejuicios que se tienen sobre la zona sur se cumplen, en especial nos preocupa que el nivel de educación continúe siendo bajo, si bien no tiene ninguna relación, con el nivel que tenía hace 30

87 Véase página 62.

años. Es notable el dato que el municipio de Parla sea un 59% de las madres españolas las que tienen estudios básicos y que sea el 5% las que cuentan con formación profesional o licenciatura. Los datos mejoran, para las madres de origen extranjero, en especial, en las que cuentan con bachillerato con un 38%, tres veces más que el 12% de las españolas.

En San Sebastián de los Reyes, el 42%, las madres de origen extranjero cuentan con diplomatura o licenciatura, una notable diferencia comparada con 18% de las madres españolas. Sobresale que sean las madres de origen extranjero de San Sebastián de los Reyes, las que cuentan con más diplomaturas y licenciaturas, mientras que son las madres españolas de Parla las que cuentan con menos estudios de este tipo. En general las madres de origen extranjero de los dos municipios cuentan con mayor calificación, lo que influye en las aspiraciones de futuro de sus hijos/as.

3. La interección en grupos diversos y las identidades juveniles.

No encontramos conflicto vinculado a alguna identidad étnica o juvenil, los problemas que hay son de tipo de relaciones afectivas, y de los/as alumnos/as que sabotean clases, pero no se debe a que estén vinculados a algún grupo. Sin embargo, la percepción de conflicto aparece con frecuencia, sobre todo de quienes miran desde lejos, sin conocer la realidad de los/as jóvenes.

4. La situación económica.

A nivel de los efectos que está causando la crisis económica mundial en las expectativas de los/as jóvenes españoles/as y los/as de origen extranjero, así como a sus familias. Tenemos que existe, una situación de mayor incertidumbre en la integración a las actividades laborales, que afecta a las visiones de futuro. Con la crisis, ha quedado claro, que las trayectorias escolares que no cuenten como mínimo con la titulación de estudios de secundaria, no podrán acceder al mundo laboral y tendrán que conformase en situarse a los márgenes de las actividades laborales. Asimismo la crisis también, está mostrando de forma evidente, que contar con estudios universitarios no garantiza conseguir un empleo que directamente esté relacionado con dichos estudios. Las dificultades cada vez más grandes que empujan a un conjunto de jóvenes a seguir estudiando, subemplearse o incluso emigrar a otros países es una situación muy grave.

Encontramos que la situación económica esta tenido efectos sobre las aspiraciones de los/as estudiantes españoles/as, ya que al restringirse el mercado laboral, ligado a la construcción, el empleo que les generó recursos sin que tuvieran que contar con el nivel básico de estudios se ha acabado. Junto a ello en los últimos años ha sido inevitable que por los medios masivos de comunicación se transmita la idea de la fragilidad de la economía española, y estas dos situaciones han calado en los/as jóvenes que ahora buscan con mayor ahínco regresar a la senda de los estudios y obtener una titulación. Para los que se encuentran cursando la ESO, observan la forma-

ción profesional como una opción mayormente vinculada al mercado de trabajo

En el caso de los/as estudiantes de origen extranjero, la situación es más grave, porque la economía ha golpeado duro a sus familias, restringiendo el empleo y en algunos casos atrapándolos en deudas de hipoteca. Se pudo observar en San Sebastián de los Reyes esfuerzos de algunas de estas familias por mantener a sus hijos/as en el sistema escolar en España, antes de regresar a sus países de origen, sin embargo el número de familias que se retira va en aumento. Tal situación se hace evidente en el IES Julio Palacios, donde cada vez con más frecuencia, los/as profesores/as y los/as alumnos/as realizan un pequeño festejo para despedir a quienes se tienen que ir.

Si bien existen diferencias en muchos niveles entre los dos municipios, las situaciones son muy similares. Hay un gran número de alumnos/as que quiere cursar bachillerato, hacer un modulo de formación profesional o asistir a la universidad. Si bien, una gran mayoría percibe una gran dificultad para seguir estudiando, en especial porque consideran que los estudios universitarios son demasiado complicados, sin embargo, la voluntad de seguir se encuentra en ellos/as.

Quizás hace falta más comunicación entre la oferta de estudios universitarios y los niveles de educación básica, creando puentes, antes de que los/as alumnos/as tengan que decidir si confrontan sus temores y siguen el camino de alguno de los senderos educativos.

EN RESUMEN, encontramos sobre las expectativas de acceso a los estudios superiores los siguientes puntos:

• Aunque la estructura educativa de España ha experimentado importantes avances, no logra motivar adecuadamente a los/as alumnos/as para que continúen con sus estudios a un nivel profesional. Hace falta construir puentes más fuertes entre los distintos niveles educativos que faciliten el paso de un nivel a otro.

• En cuanto a las diferencias de los entornos sociales, si bien encontramos que potencialmente pueden mejorar la educación, en cierto sentido tampoco implica que sea una circunstancia determinante. Toda persona que viva en un área urbana no tiene porqué experimentar la misma realidad, que dependerá de las características de cada individuo, su nivel educativo y su familia, así como a las posibles respuestas que esta dé al transcurso de su trayectoria escolar.

Asimismo, las diferencias de acceso a instituciones educativas y culturales de los/as estudiantes de los municipios estudiados se están igualando rápidamente por la presencia de mejores medios de transporte y de tecnología de la información.

• En lo referido a los imaginarios de futuro, nos preocupa haber encontrado, en especial en los/as alumnos/as españoles/as, una conciencia de la inmovilidad social a la que se enfrentarán en el futuro que provoca que un gran número de jóvenes se queden sin desarrollar todas sus potencialidades. Los/as jóvenes terminan por asumir que no tienen capacidad porque piensan que se requiere ser superdotado intelectualmente para asistir a la universidad.

Es necesario rescatar los imaginarios de futuro de las construcciones sociales que los venden encapsulados, con fecha de caducidad y llenos de profecías negativas que se autocumplen. Son indispensables nuevos imaginarios que lleven a los chicos y las chicas de la ESO más allá de las fronteras simbólicas de los imaginarios sociales actuales.

• Consideramos que la presencia de estudiantes de origen extranjero no constituye obstáculo alguno en la formulación de expectativas. Más aún, si hubiera una distribución más equitativa de estos/as alumnos/as en los IES públicos, su presencia proporcionaría elementos que pudieran llegar a fomentar un mayor deseo de asistir a la universidad. En primer lugar porque las familias de estos/as estudiantes aún perciben la universidad como un factor benéfico de cambio social. En segundo lugar, porque las diferencias culturales ayudan a ampliar la visión de un mundo más complejo y en ocasiones alienta a comprender otras realidades, lo que se logra mejor a través del estudio.

• Encontramos un fuerte obstáculo en lo referido a la situación transnacional que padecen algunos/as de los/as alumnos/as de origen extranjero. Sus afectos y los recursos se hallan repartidos en dos o más lugares. La inestabilidad que provoca estar cambiando de residencia, o la sensación que se tiene por la endeble situación legal y laboral de sus familiares, que tienen el difícil dilema de mantener en equilibrio estas dos áreas de su vida, impacta negativamente en los/as estudiantes. Existe un gran número de familias reestructuradas, lo que implica un esfuerzo constante por parte de los/as jóvenes para adaptarse a nuevas circunstancias.

• Se prevé que el número de estudiantes con origen extranjero que accede a la universidad aumente en los próximos años, como ha sucedido en otros países de la Unión Europea. Al principio del presente informe, se mencionó que la segunda generación de inmigrantes, todavía demasiado jóvenes, aún no ha llegado de lleno a los estudios de la ESO. A pesar de que muchos inmigrantes se verán forzados a regresar a sus países de origen por efectos de la crisis económica, otros tantos resistirán e invertirán recursos para que sus hijos/as continúen su educación.

Sería deseable que las primeras promociones amplias de estudiantes que vayan surgiendo de la segunda generación encuentren mayores vínculos entre sus estudios y el trabajo, y de esta forma aporten un estímulo adicional a los/as jóvenes que vienen detrás de ellos. De lo contrario, se podría caer en los graves problemas que tiene Francia en lo referente a la integración laboral y social de los/as jóvenes de origen extranjero.

• Durante el desarrollo de esta investigación observamos que los estigmas y los mitos negativos no se ajustan a la realidad. Ni el sur, ni el norte urbano son tal y como se preconciben y los/as inmigrantes no son un foco de conflicto en ninguna de las dos urbes que analizamos. Al contrario, muchos de ellos/as son excelentes estudiantes y sus familiares, especialmente sus madres, cuentan con un nivel de educación alto.

• Por último, a pesar de que estudiar en la universidad se percibe en general como

un gran reto, un número importante de alumnos/as españoles/as y de origen extranjero anhelan contar con una carrera profesional.

Los caminos que pueden recorrer los/as estudiantes y que han sido recogidos en esta investigación son variados y en muchos casos llenos de incertidumbres, pero en muchos más con ilusiones, dejado ver los claroscuros de la situación de los/as adolescentes que estudian la ESO, en dos extremos de la ciudad de Madrid.

La vida sigue y tal como decía uno de los poemas de Antonio Machado:

Caminante son tus huellas
El camino nada más;
caminante no hay camino
se hace camino al andar...

BIBLIOGRAFÍA

Abio, G. (2005). El modelo de "flujo" de csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera,* núm. 6. [en línea] http://www.mepsyd.es/redele/revista6/g_abio.pdf

Alcaide, Carmen (2009). "Porque crece la población activa", en: *El País*, domingo primero de febrero
APPIAH, KWAME ANTHONY (2007) COSMOPOLITISMO, KATZ, ARGENTINA.

Appiah, Kwame Anthony (2007). *Cosmopolitismo*, Katz, Argentina.

ARRANZ LOZANO MERCEDES, ET ÁL (2002). *Atlas de la Comunidad de Madrid en el umbral del siglo XXI. Imagen socioeconómica de una región receptora de inmigrantes.* Departamento de Geografía Humana de la UCM/Dirección General de Economía y Planificación, [en línea]:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DAtlas+de+la+CM.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1196187793832&ssbinary=true

BARBOSA RODRÍGUEZ, FERNANDO (2006). "Jóvenes e inmigración en Madrid", en: *Serie de estudios antropológicos* núm. 3 Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

BAUDRILLARD (1999). *Crítica de la economía política del signo*,Siglo XXI, México.

BERRY, J.W. (1997). *Acculturation and Adaptation,* In Handbook of Cross Cultural Psychology, vol. 3. Boston, Allyn & Bacon.

BOE (2005). BOE, 7 enero [en línea]:
http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/07/pdfs/a00485-00539.pdf

BOURDIEU, PIERRE (1999). *La dominación masculina,* Anagrama, España.
(1991). *Sociología y cultura,* Grijalbo-CNCA, México.
(1979). *La distinción,* Taurus, Madrid.

BOURDIEU, PIERRE, JEAN-CLAUDE PASSERON (1995). *La reproducción*, Fontamara, México.

BESSERER FEDERICO (2004). *Topografías transnacionales,* UAM-Iztapalapa/Plaza y Valdez. México

CAMARERO RIOJA, LUIS A., IÑAKI GARCÍA BORREGO (2004). *Los paisajes familiares de la inmigración,* UNED/ Universidad Carlos III, RES núm. 4

CAM (2010). Informe demográfico de la población extranjera en la Comunidad de Madrid. enero 2010
CALVO OCAMPO, FABIOLA (2004). *"Las otras migraciones: refugiados, profesionales e intelectuales"*, en: Revista Tribuna Americana, núm. 4: La inmigración en España más allá del tópico.

CARNEY, MARK (2005). *"El nuevo orden monetario internacional"*, en: Boletín/CEMLA, vol. 51, núm. 1. México.

CASTAINGTS TEILLERY, JUAN (2002). *Simbolismo en la vida contemporánea: una visión antropológica,* Anthropos/UAM-Iztapalapa.

COMISIONES OBRERAS (2005). *"Resultados escolares desequilibrios territoriales en Madrid"*, [en línea]: http://:www.feccoo-madrid.org

CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina,* (capítulo III) El bono demográfico: una oportunidad para avanzar en cobertura y progresión en educación secundaria, [en línea]:
http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/34732/pse2008_cap3_bonodemografico.pdf

CES (2009). *Sistema educativo y capital humano, Consejo Económico de España.*

CIBATI, DANIELE, ANA GAMBA ROMERO, HUGO PATERNINA ESPINOSA (2008). *"Informe sobre la situación socio-económica del colectivo ecuatoriano en el municipio de San Sebastián de los Reyes"*, en: Observatorio de las migraciones y las relaciones interétnicas., Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM/Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España,* Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

CIS (2003). Encuesta CIS: percepción América Latina [en línea]:
http://www.elalmanaque.com/actualidad/gtribin/art263.htm

DELGADO RUIZ, MANUEL (2005). *"La construcción social de la adolescencia. El adolescente como operador simbólico*", [en línea]:
http://www.fad.es/sala_lectura/congreso_ser_adolescente_hoy.htm (videoconferencia y texto pdf)

DELPINO GOICOCHEA, MARÍA ANTONIETA (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.

ECO, UMBERTO (2000). *Tratado de semiótica general*, Lumen.

ELLIOTT, JANE (1960). *"blue-eyed/brown-eyed"*, [en línea]:
http://www.youtube.com/watch?v=yaimgghfcpm

ELZO, JAVIER (2006). *Los padres ante los valores a trasmitir en la familia en jóvenes y valores, la clave para una sociedad de futuro.* Caixa.

ESCOBAR, ARTURO (2005). *"Bienvenidos a cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura"*, en: Revista de Estudios Sociales núm. 22, [en línea]:
http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/bienvenido%20a%20cyberia.pdf

ESEVERRI MAYER, CECILIA (2007). "*La revuelta urbana de los hijos de los/as inmigrantes en Francia"*, en: migraciones internacionales, vol. 4, núm. 2

ESTRADA, DANIELA (2008). *"Educación en América Latina: el clima escolar hace la diferencia"*, [en línea]:
http://ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=88852

FALOMIR, RICARDO (1991). *"La emergencia de las identidades étnicas al fin del milenio"* en: Alteridades, año 1, número 2, UAM-Iztapalapa.
FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS (2006). *La situación de los ayuntamientos en España, sus carencias económicas y problemas de gestión: diagnóstico y propuestas en una perspectiva europea.*

FEIXA, CARLES (2006). *"Generación xx. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea"*, en: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud vol. 4, núm. 2.
(2004). *"Los estudios sobre culturas juveniles en España"* (1960-2003) en Estudios de Juventud num. 64.

(2005). *"La habitación de los adolescentes",* en: Papeles del CEIC, mayo, núm 16, U. del País Vasco.
(2006). Generación XX. *"Teorías sobre la juventud en la era contemporánea"*, en: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. vol. 4, nº. 2.

FORTUNA, CARLOS (1998). *"Las ciudades y las identidades: patrimonio, memorias y narrativas sociales"*, en:

Alteridades, año 8 vol. 8 número 16, UAM-Iztapalapa [en línea]
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/747/74781605.pdf

FREUD, SIGMUND (1998) *"El malestar en la cultura"* en: Obras completas, Amorrortu. Buenos Aires.

GAMBA ROMERO, ANA, M. ÁNGELES MARTÍNEZ, HUGO PATERNINA ESPINOZA (2007). *"Análisis y evaluación del contexto socioeconómico en el que vive la población inmigrante de San Sebastián de los Reyes"*. Observatorio de las migraciones y las relaciones interétnicas., Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM /Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes.

GALLO RIVERA, MARÍA TERESA, ET ÁL. (2010). *"Cambios territoriales en la Comunidad de Madrid: policentrismo y dispersión"* en: EURE, vol. 36, núm. 107, abril, Pontificia Universidad Católica de Chile
[en línea]:
http://www.scielo.cl/pdf/eure/v36n107/art01.pdf

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2001). *Laberintos de sentido. Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
(1999). *La globalización imaginada*, Paidos.
(1996(). *Público y privado: la ciudad desdibujada"*, en: Alteridades, año 6, núm.11, UAM-Iztapalapa.
(1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización,* Grijalbo.
(1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo-CNCA.

GARCÍA BORREGO, IGNACIO (S/F). *"Jóvenes migrantes y sociedades en tránsito"*, [en línea]:
http://e-archivo.uc3m.es/dspace/bitstream/10016/1076/1/garcia_borrego_jovenes_migrantes.pdf

GARCÍA SÁNCHEZ, HENEDINA, ET ÁL. (2006). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* [en línea]: http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf

GRUPO DE ESTUDIOS DEL CBG (2004). *"Estructura social del fracaso escolar en la E.S.O. dentro de la Comunidad de Madrid"*, en: Revista en Crisis, núm. 5. [en línea]
http://www.colectivobgracian.com/revista/revistahtm/numero%20cinco/el_abandono_escolar.htm

GARFINKEL, HAROLD (2006). *Estudios de etnometodología,* Anthropos, España.

GEERTZ, CLIFFORD (1991). *"Desde el punto de vista de los nativos: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico"* en Alteridades, año 1, núm. 1, UAM-Iztapalapa.

GIMÉNEZ GILBERTO (1994). *"Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura"*, en Alteridades, año 1, núm 1, UAM-Iztapalapa
(2002). *"Paradigmas de identidad"* en Sociología de la identidad, Porrua/UAM-Iztapalapa

GOFFMAN, ERVING (1997. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrurtu, Argentina
(1998). *Estigma: la identidad deteriorada,* Amorrurtu, Argentina
GONZÁLEZ ENRÍQUEZ, CARMEN (2008). *"Los otros inmigrantes: los europeos comunitarios de países ricos"*. Real Instituto Elcano, [en línea]:
www.realinstitutoelcano.org

GOUVEIA, V.V., & CLEMENTE, M (1988). La medida del individualismo y el colectivismo, Universidad de la Coruña

GRAD FUCHSEL, HÉCTOR (2001). *"Los significados de la identidad nacional como valor personal"*, en: M. Ros y V.V. Gouveia (coords.), Psicología social de los valores humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados, Madrid, Biblioteca Nueva.

HALL'S, G. STANLEY (2006). Adolescence: a Centennial Reappraisal Introduction Jeffrey Jensen Arnettclark University Hamilton Cravens University of Iowa History of Psychology, vol. 9, no. 3. [en línea]
http://www.jeffreyarnett.com/articles/arnett_2006_hp1.pdf

HAMEL, ENRIQUE (1995). *"Conflictos entre lenguas derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico"* en: Alteridades núm. 10, UAM-Iztapalapa.

HOPENHAYN, MARTÍN (2005). *Educación y cultura en Iberoamérica, situación, cruce y perspectivas,* en: Culturas de Iberoamérica. OIE/Santillana.

INJUVE (2008). Informe juventud en España, 2008.

KLEIN, NAOMI (1999). No logo: el poder de las marcas, Paidós

LÉVI-STRAUSS, CLAUDE (1964). El pensamiento salvaje, FCE

LINDO, FLIP, (2008). *Interetnische ontacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs een analyse en waardering van het onderzoek binnen het paradigma van de contacthypothese* IMES, Universiteit van Amsterdam.

LINDÓN, ALICIA (2007). *"Diálogo con Néstor García Canclini. ¿qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?"*, en: Revista EURE, vol. XXXIII núm. 99. Santiago de Chile

LÓPEZ RUPÉREZ, FRANCISCO (2007). *"Los problemas del abandono del sistema reglado, benchmarks europeos y políticas nacionales"*, [en línea]:
http:// debateeducativo.mec.es/documentos/abandono_com_Madrid.pdf

MALGESINI, GRACIELA. CARLOS GIMÉNEZ (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad,* Catarata, España

MARCHESI, A., (2000). "Significado del fracaso escolar en España", en El fracaso escolar, Doce Calles, Madrid.
(2008). "La educación técnica no es para quienes les fue mal en el colegio" (entrevista), [en línea]
http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2292&debut_5ultimasoei=15

MARTÍN RASINES, ELENA (2005). *"Influencia de los medios de comunicación en el comportamiento de los adolescentes"*, [en línea]
www.ernape.net/articles/2005/05_2005/mart%edn%20rasines.pdf

MARTINS NOGUEIRA, ET ÁL. (2002). *"A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições"*, en Educação & sociedade, ano XXIII, no 78.

MARTÍNEZ MONEO, M., A. MARTÍNEZ LARREA (2006) *"PATOLOGÍA PSIQUIÁTRICA EN EL INMIGRANTE MIGRATION AND PSYCHIATRIC DISEASES"*, IN AN. SIST. SANIT. NAVAR, 29.
MARTÍNEZ VEIGA, UBALDO (2001). *El Ejido: discriminación, exclusión social y racismo,* Madrid, Catarata.

MARTÍNEZ CASA, MARÍA REGINA (2001). *Una cara indígena de Guadalajara: la resignificación de la cultura otomí en la ciudad.* Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM-Iztapalapa.

MAQUEIRA VIRGINIA, ET ÁL. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género,* Madrid, Narcea.

MIJARES, LAURA (2004). *"Educación y sociedad en Marruecos",* [en línea]:
http://www.uam.es/otroscentros/teim/observainmigra/atlas.htm

MIRANDA CASAS, ANA., JOSEFA PÉREZ BLASCO (2005). *"Socialización familiar, pese a todo"* en: Congreso Ser Adolescente Hoy, (mesas redondas), [en línea]:
http://www.fad.es/sala_lectura/congreso_ser_adolescente_hoy.htm

MONNET, JÉRÔME (1996). *"Espacio público, comercio y urbanidad en Francia, México y Estados Unidos"*, en: Alteridades, año 6 núm.11, UAM-Iztapalapa.

MUSITU OCHOA, G., DAVID MORENO, MARÍA MARTÍNEZ (2005). *"La escuela como contexto socializador"*, [en línea]: Congreso Ser Adolescente Hoy, (mesas redondas). [en línea]:
http://www.fad.es/sala_lectura/congreso_ser_adolescente_hoy.htm

NIVÓN BOLÁN, EDUARDO (2003). *"Las contradicciones de la ciudad difusa"* en: Alteridades, año 13 núm.26. UAM-Iztapalapa.

OBSERVATORIO DE INMIGRACIONES-CENTRO DE ESTUDIOS Y DATOS (2009. *"Informe de la población extranjera empadronada en la comunidad de Madrid, junio de 2009"*. Consejería de Inmigración y Cooperación, Comunidad de Madrid

OCDE (2010). *"Panorama de la educación. indicadores de la OCDE 2010. Informe español",* [en línea]:
http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/pg-informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2010-ver-6sep.pdf?documentid=0901e72b803fbabb

OIM (2008). *"World Migration Report 2008"*. (resumen), [en línea]:
http://www.iom.int/jahia/jahia/lang/es/pid/1

PALACIOS, JESÚS, ÁLVARO MARCHESI (2004). *Desarrollo psicológico y educación,* Alianza, España

PARELLA, SONIA (2008). *"Desigualdades de género. jóvenes inmigrantes"*, en Informe de la Juventud en España 2008, Injuve/Ministerio de Igualdad.

PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR JUAN CARLOS RODRÍGUEZ (2009). *"La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la comunidad de Madrid",* Fundación Instituto de Empresa Pública, [en línea]:
http://asp-research.com/pdf/documento%20completo%20final%20docentes.pdf

PEDREÑO CÁNOVAS, ANDRÉS, MANUEL HERNÁNDEZ PEDREÑO (2005). *La condición inmigrante. exploraciones e investigaciones desde la región de Murcia.* Universidad de Murcia.

PISA (2000). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria.* OCDE
(2007). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria.* OCDE

PLANELLA, JORDI (2005). *"Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico"*, en: Revista de Educación, núm. 336.

PUMARES, PABLO (1996). *"La inmigración marroquí en la Comunidad de Madrid"*, en: Atlas de la inmigración magrebí, en España, [en línea]:
http://www.uam.es/otroscentros/teim/observainmigra/atlas.htm
RAMÍREZ JUANA PATRICIA TELLEZ (2006). *"La educación primaria y secundaria en colombia, en el siglo xx"*, [en línea]:
http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf

RETIS JÉSSICA (2006). *"La construcción social de la inmigración latinoamericana. Discursos, imágenes y realidades",* en : Flux migratoires du xixe et xxe siècles en Amérique Latine, núm. 12, [en línea]:
http://alhim.revues.org/index1352.html

ROSENTHAL, R, JACOBSON, L (1980). Pygmalion en la escuela:expectativas del maestro y desarrolllo intelectual del alumno, Madrid, Maranova.

SAID, EDWARD W. (1978). Orientalismo, Editorial Debate, Barcelona

SCHWARTZ, S. H. (2001). *"¿Existen aspectos universales en la estructura y contenidos de los valores humanos?."*, en: M. Ros y V.V. Gouveia (coords.), Psicología social de los valores humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados, Madrid, Biblioteca Nueva.

SECRETARIA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN (2008). Boletín Estadístico de Extranjería e Inmigración, núm. 16 abril [en línea]:
http://extranjeros.mtin.es/es/informacionestadistica/boletines/archivos/boletin-num-16-web.pdf

TOVAR GARCÍA, LUIS A. (2002). *"El consumo simbólico como elemento transformador de identidades étnicas y sociales en el contexto de la globalización"*. (Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas). UAM-Iztapalapa.
(2006). *"Inmigración, comercio, trabajo y consumo en Torrejón de Ardoz"*. Programa Migración y Multiculturalidad, UAM, Cuadernos de Investigación, [en línea]:
http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/antropologia_social/pmm/publicaciones.html

UNESCO (2008) *"Tendencias sociales y educativas en América Latina: la escuela y los adolescentes".* SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) cap. 2: Los adolescentes, trayectorias educativas y exclusión escolar
(2007). *Compendio Mundial de la Educación 2007 comparación de las estadísticas de educación en el mundo.* Montreal
(2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo,* [en línea]:
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf

UNICEF (2008). *Estado Mundial de la Infancia 2008, supervivencia infantil.* United Nations Fund for Population Activities
(2003). *State of the World Population 2003. Making one billion count: Investing in adolescents' health and rights.* En [línea]:
www.unfpa.org/swp/2003/english/ch1/

ONU (2009). *Mundialhuman-Development,* en [línea]:
http://www.scribd.com/doc/9941245/indice-de-desarrollo- humano-mundial-20082009-tablas-onuhdi-2008-tables-nivel-vida-mundialhuman-development- index-

VAN GENNEP, ARNOLD (1986). *Los ritos de paso,* Taurus, Madrid

VALLESCAR PALANCA, DIANA (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural,* Covarrubias, Madrid

VARELA, ROBERTO (1997). *"Cultura y comportamiento"* en: Alteridades, año 7, núm.13. UAM-iztapalapa.

VIGUERA, MARÍA J. (1996). *"Las relaciones humanas entre Al-Andalus y el Magreb"*, en: Atlas de la inmigración magrebí en España, [en línea]:
http://www.UAM.es/otroscentros/teim/observainmigra/atlas.htm

WELLS, SPENCER (2002). *The journey of man: a genetic odyssey,* Princeton University Press

ZLOLNISKI, CHRISTIAN. (2007). *"Political mobilization and activism among latinos/as in the united states"*. In Latinas/os in the United States: changing the face of América. Springer. Forthcoming.

ENCUESTA

1

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

Centro IES: _____ Curso:_____

- **Esta encuesta se está realizando en los institutos del municipio de Parla.**
- **Es una encuesta ANÓNIMA (No escribas tu nombre)**
- **Lee atentamente las preguntas, no hay respuestas CORRECTAS O INCORRECTAS, lo importante es conocer tu opinión.**

1. Edad: _____
2. Sexo: _____
3. ¿Dónde naciste?, País: _____ Ciudad: _____

Si eres de origen extranjero:

4. ¿Hace cuánto que estás en España?:
   - Hace menos de 6 meses
   - De 6 meses a un año
   - De 1 año a 2 años
   - De 2 años a 5 años
   - Más de 5 años
   - Nací en España
   - Desde pequeño/a. Llegue a los _____ años

5. ¿Dónde nació tu madre?, País: _____ Ciudad: _____

6. ¿Dónde nació tu padre?, País: _____ Ciudad: _____

7. ¿Cuántos hermanos/as tienes?: _____.

8. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos/as?:
   - 1º
   - 2º
   - 3º
   - Otro: _____

9. ¿Tienes más hermanos/as en este instituto?: ____ ¿Cuántos?: _____
   ¿Qué curso hace?_____

10. ¿Qué idiomas hablas con tu familia?:
    - Inglés
    - Francés
    - Árabe
    - Rumano
    - Otros, ¿cuál/es?: _____

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

11. ¿Con quién vives?:
    - Padre/madre y hermanos/as
    - Madre y hermanos/as
    - Padre y hermanos/as
    - Madre
    - Padre
    - Abuelos, tíos u otro familiar
    - Mi madre, su pareja y mi hermano/a
    - Mi padre, su pareja y mi hermano/a
    - Madre y Padre

Si eres de origen extranjero:

12. Aparte de con quién vives, ¿tienes más familiares en España?:
    - Si
    - No

13. ¿Dónde viven?: _____

14. ¿Qué familiar fue el primero/a en llegar a España?:
    - Mi padre
    - Mi madre
    - Un/una tío/a
    - Vinimos con mi Familia completa
    - Mi abuela/o
    - Un Hermano/a

15. ¿En qué trabaja tu madre?:
    - Funcionaria (trabaja para el Estado)
    - Trabaja en una empresa
    - Por horas
    - Ama de casa
    - Jubilada
    - Actualmente está en el paro
    - Otro:_____

16. El horario de trabajo de tu madre es:
    - Media jornada en las mañanas
    - Media jornada en las tardes
    - Jornada completa 8 horas
    - Más de 8 horas
    - Trabaja en casa
    - Si no sabes el horario anota, cuando sale_____ y a qué hora regresa normalmente_____

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

17. ¿En qué trabaja tu padre?:
    - Funcionario (trabaja para el Estado)
    - Trabaja en una empresa
    - Por horas
    - Jubilado
    - Actualmente está en el paro
    - Otro:_____

18. Su horario de trabajo es:
    - Media jornada en las mañanas
    - Media jornada en las Tardes
    - Jornada completa 8 horas
    - Más de 8 horas
    - Trabaja en casa
    - Si no sabes el horario anota, cuando sale:_____ y a qué hora regresa normalmente:_____

Si eres de origen extranjero:

19. ¿En qué **TRABAJABA** tu madre en su país?:
    - Funcionaria (trabaja para el Estado)
    - Trabaja en una empresa
    - Por horas
    - Ama de casa
    - Jubilada
    - Actualmente está en el paro
    - Otro:_____

20. ¿En qué trabajaba tu padre en tu país?:
    - Funcionario (trabaja para el Estado)
    - Trabaja en una empresa
    - Por horas
    - Jubilado
    - Actualmente está en el paro
    - Otro:_____

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

21 ¿Qué estudios ha finalizado tu **madre**?:
- o Primaria
- o Secundaria
- o Bachillerato
- o Formación profesional u oficio.
- o Cuál: _____
- o Universidad Cuál: _____
- o (**No finalizó primaria**)

años de estudio _____

¿Qué estudios ha finalizado tu **padre**?:
- o Primaria
- o Secundaria
- o Bachillerato
- o Formación profesional u oficio.
- o Cuál: _____
- o Universidad Cuál: _____
- o (**No finalizó primaria**)

años de estudio _____

22. ¿En general, cuál es tu nota?:
- o Sobresaliente
- o Notable
- o Bien
- o Aprobado
- o Suspenso

23. ¿Cuántas horas dedicas a estudiar o hacer los deberes cada día?:
- o 1 hora
- o 2 horas
- o Más de 2 horas
- o Estudio solo para los exámenes
- o No estudio

24. ¿Expresas tus ideas en clase con facilidad?:
- o Muchas veces
- o A veces
- o Pocas veces

25. ¿Qué es lo que más te gusta de tu instituto? **(SEÑALA SÓLO UNA)**
- o Edificio (mesas, sillas, pizarra, aulas, patio, gimnasio…)
- o Relación con los profesores/as
- o Relación con los compañeros/as
- o Los temas que dan los profesores/as
- o Otros: _____

26. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu instituto? **(SEÑALA SÓLO UNA)**
- o Edificio (mesas, sillas, pizarra, aulas, patio, gimnasio…)
- o Relación con los profesores/as
- o Relación con los compañeros/as
- o Los temas que dan los profesores/as
- o Otros:_____

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

27. ¿Cuántos cursos has repetido?:
    - o No he repetido ningún curso
    - o 1 curso Cuál?: _____
    - o 2 cursos Cuáles?: _____
    - o Más de dos Cuáles?: _____

28. ¿Has estado algún año sin ir al colegio o instituto?:
    - o Si ¿Qué curso?:_____
    - o No

SI ERES DE ORIGEN EXTRANJERO:

29. ¿En tu país, en general, cuál era tu nota?:
    - o Sobresaliente
    - o Notable
    - o Bien
    - o Aprobado
    - o Suspenso

30. Piensas que el centro escolar de tu país era **MEJOR** en:
(SEÑALA SÓLO UNA)
    - o Infraestructura (mesas, sillas, pizarra, aulas, patio, gimnasio)
    - o Relación con los profesores/as
    - o Relación con los compañeros/as
    - o Los temas que enseñaban los profesores/as
    - o Otros:_____

31. ¿Qué es lo que **MENOS** te gustaba del centro escolar de tu país?:
(SEÑALA SÓLO UNA)
    - o Infraestructura (mesas, sillas, pizarra, aulas, patio, gimnasio)
    - o Relación con los profesores/as
    - o Relación con los compañeros/as
    - o Los temas que enseñaban los profesores/as
    - o Otros:_____

32. ¿A qué curso te incorporaste al colegio/instituto por primera vez en España?: _____

33. ¿Cuándo entraste?
    - o Al inicio (octubre, noviembre, diciembre)
    - o A mitad del curso escolar (enero, febrero, marzo)
    - o Finalizando el curso escolar (abril, mayo, junio)

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UAM UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

34. Al finalizar la ESO te gustaría:
    - Empezar a trabajar
    - Seguir estudiando
    - Las dos cosas: estudiar y trabajar
    - Otras:_____

Si tu respuesta fue TRABAJAR responde:

35. ¿Por qué te gustaría trabajar?:
    - Porque quiero tener experiencia para conseguir un buen trabajo
    - Porque quiero independizarme
    - Porque no quiero seguir estudiando
    - Porque quiero ayudar en casa
    - Porque quiero tener dinero para mis cosas
    - Otros:_____

36. ¿En qué te gustaría trabajar después de la ESO?:
_____

37. ¿Por qué no quieres estudiar?:
    - Porque no me gusta, me aburre estudiar
    - Creo que es muy difícil y me agobio
    - Quiero aprender algún oficio
    - No se me da bien, prefiero empezar a trabajar
    - Otro:_____

CONTINÚA EN PREGUNTA Nº 42 SÍ TU RESPUESTA FUE "SÓLO TRABAJAR"

*Si tu respuesta fue **ESTUDIAR,** responde:*

38. Después de la ESO, ¿Qué te gustaría cursar?:
    - Bachillerato
    - Ciclo formativo grado MEDIO. Cuál_____
    - Ciclo formativo grado SUPERIOR Cuál_____
    - Aprender un oficio, PCPI Cuál_____
    - Otra actividad:_____

¿Por qué?:_____
_____

39. ¿Quieres ir a la UNIVERSIDAD?:
    - Sí
    - No
40. ¿Qué carrera universitaria te gustaría hacer?:_____

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UAM
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

41. ¿Para qué quieres estudiar?:
    - o Para tener un buen trabajo
    - o Para tener formación académica
    - o Para trabajar en algo que me guste
    - o Para tener más dinero
    - o Otros: _____

42. ¿Tu madre y tu padre o los familiares con los que vives quieren que vayas a la universidad?:
    - o Si
    - o No

43. ¿Por qué crees que quieren que vayas a la universidad?:
    - o Porque ellos piensan que tendré un futuro mejor
    - o Para que tenga estudios
    - o Porque mis padres no han podido ir y quieren lo mejor para mi
    - o Para tener un buen trabajo y un buen sueldo
    - o Para que trabaje en lo que me guste
    - o Otros:_____

44. ¿Cómo te motivan para que llegues a la universidad?:
    - o Te dicen que no trabajes y te dediques a estudiar
    - o Hablan contigo sobre las ventajas de estudiar
    - o Te cuentan ejemplos de personas conocidas de éxito
    - o Te dicen que estudiar en la universidad te permitiría hacer las actividades que te gustan
    - o Otros:_____

45. ¿Tienes algún hermano/a o familiar que ha hecho o está haciendo estudios universitarios en la actualidad?:
    - o Si, ¿Quién?:_____ Carrera y curso actual: _____
    - o No

46. ¿Qué dificultades crees que podrías tener para ir a la universidad?:
    - o Falta de dinero.
    - o Es muy difícil el nivel de estudios universitarios
    - o Ya no quiero seguir estudiando
    - o Otros: _____

47. ¿Los compañeros con los que más te relacionas de qué nacionalidades son?:_____

¿Por qué?: _____

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

48. Después de la ESO la mayoría de tus amigos ¿quieren hacer?:
(CONTESTA SÓLO UNA)

- ○ Bachillerato
- ○ Ciclo formativo grado MEDIO. Cuál_____
- ○ Ciclo formativo grado SUPERIOR Cuál_____
- ○ Aprender un oficio, PCPI Cuál_____
- ○ Otra actividad:_____

¿Por qué?:_____
_____

49. ¿Los compañeros con los que menos te relacionas de qué nacionalidades son?:
_____
¿Por qué?: _____
_____

50. ¿Te es difícil tratar con tus compañeros/as de distintas nacionalidades?

- ○ Si, ¿Por qué?: _____
_____
- ○ No, ¿Por qué?: _____
_____

51. ¿Te sientes bien al convivir con tus compañeros/as de clase?

- ○ ___ Si, ¿Por qué?: _____
_____
- ○ ___ No, ¿Por qué?: _____

Si eres extranjero/a:

52. ¿Cómo te sentiste al llegar al instituto?:

- ○ Me sentía extraño/a
- ○ Mal, no entendía los contenidos de las materias
- ○ Bien porque hice amigas/os rápidamente
- ○ Mal porque nadie me explicaba cómo funcionaba el instituto
- ○ Mal porque no sabía el idioma
- ○ Con un poco de miedo

Comenta: _____
_____
_____

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

53. ¿Cómo te recibieron tus compañeros/as?:
- Algunos/as bien y otros/as mal
- Bien, algunos/as me explicaban lo que no entendía o sabia
- Mal, algunos/as me hacían sentir mal

Comenta: _____
_____
_____
_____

54. ¿Cómo te recibieron tus profesores/as?:
- Algunos/as bien y otros/as mal
- Bien, algunos/as me explicaban lo que no entendía o sabia
- Mal, algunos/as me hacían sentir mal

Comenta: _____
_____
_____
_____

55. ¿Qué esperabas encontrar y no encontraste?:
- Mas chicos/as de mi nacionalidad
- Apoyo de los profesores para adaptarme a las clases y al instituto en general
- Apoyo de mis compañeros/as para adaptarme a las clases y al instituto en general
- No esperaba nada
- Un nivel de estudios más alto

56. ¿Has tenido problemas en el instituto?:
- Si, ¿Cuáles?:_____
- No

57. ¿En qué te hubiera gustado recibir ayuda para resolverlos?:
_____
_____

58. ¿Tus amigos/as son del instituto?:
- Si
- No, ¿Por qué?: _____

59. ¿En tu tiempo libre sales con compañeros/as del instituto?:
- Si
- No, ¿Por qué?: _____

60. ¿Piensas que algunos compañeros dificultan la convivencia en la clase?:
- No
- Si

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

61. ¿De qué manera dificultan la convivencia?: _____
_____

62. Ahora, **comenta** y **dibuja** como te imaginas después de haber terminado la ESO:
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ZONA DE DIBUJO

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Einstein, 3. Edificio Rectorado, 1ª planta. 28049 Madrid
Teléfono y fax 91 497 76 02. Correo electrónico: iniciativa.solidaria@uam.es

Colección
Cuadernos Solidarios
Informes Técnicos y Estudios

2

En el presente informe, fruto de dos años de trabajo, se presenta al lector una investigación cuyos resultados clarifican las situaciones previas a la toma de decisión de ingreso a la universidad por parte de los alumnos y alumnas de 4° de la ESO en dos municipios de la Comunidad de Madrid – Parla y San Sebastián de los Reyes –. Se resalta cómo el nivel de los estudios de los padres y madres de los estudiantes y la conformación de expectativas de futuro, construidas sobre la base de las influencias del entorno físico e imaginario, inciden en un mayor o menor deseo de ingresar en la universidad. Asimismo, en el estudio se observan las dinámicas de interacción entre los alumnos y alumnas autóctonas y con origen extranjero que permiten, en algunos casos, desmentir prejuicios que se tienen sobre ambas poblaciones. El estudio también constata como la crisis económica se presenta con mayor frecuencia como una circunstancia que está modificando las expectativas de futuro en especial a la hora de decidir qué tipo de estudios se quieren realizar, así como en los procesos migratorios de las familias de origen extranjero.

Luis Antonio Tovar García ofrece a los interesados en las dinámicas de la educación básica y superior, un enfoque que toma en cuenta los elementos presentes en los entornos a los y alumnos y alumnas que se encuentran ante la elección de su futuro, ya sea por la vía de los estudios técnicos o profesionales o por la decisión de integrarse al mercado de trabajo. En ese sentido la investigación da elementos para la reflexión sobre los actores y las circunstancias que permiten elegir una determinada senda educativa.

UAM EDICIONES

Oficina de Acción Solidaria y Cooperación
Universidad Autónoma de Madrid

CAJA MADRID