

# La encrucijada de la incorporación escolar de los adolescentes de origen extranjero en Almería. ¿Atisbos de cambio en los viejos retos?

María-Jesús Cabezón-Fernández  
Pablo Pumares

Universidad de Almería. Centro de Estudio de las Migraciones  
y Relaciones Interculturales-CEMyRI  
<https://orcid.org/0000-0002-7522-9147>; [majefcf@ual.es](mailto:majefcf@ual.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-7675-5480>; [ppumares@ual.es](mailto:ppumares@ual.es)



© de las autoras

Recepción: 06-05-2022  
Aceptación: 14-11-2022  
Publicación: 09-02-2023

**Cita recomendada:** CABEZÓN-FERNÁNDEZ, María-Jesús y PUMARES, Pablo (2023). «La encrucijada de la incorporación escolar de los adolescentes de origen extranjero en Almería. ¿Atisbos de cambio en los viejos retos?». *Papers*, 108 (2), e3113. <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.3113>>

## Resumen

La incorporación de los adolescentes de origen extranjero al sistema educativo español es uno de los retos que hubo que afrontar desde los primeros años de la inmigración en España. Sin embargo, a día de hoy, estos adolescentes continúan enfrentándose a las desventajas educativas derivadas de su origen social, de su posición social en destino y de la etnificación de la diferencia cultural. En este trabajo analizamos la situación del alumnado de origen extranjero, principalmente marroquí, en un contexto determinado por la agricultura intensiva, donde se emplea más de la mitad de los trabajadores extranjeros de Almería. Para ello, revisamos los retos clásicos para comprobar hasta qué punto están vigentes más de veinte años después. En el marco del proyecto FAMILIA, se realizaron 15 entrevistas en profundidad a docentes y profesionales de servicios sociales y asociaciones en junio de 2019. La investigación ha puesto de manifiesto que, pese a que el discurso culturalista todavía está vigente a la hora de explicar las desventajas educativas de este alumnado, emergen más voces críticas desde los propios docentes hacia la práctica educativa de aquellos que ejercen formas de discriminación hacia el alumnado y sus familias. Además, estos apuntan a la necesidad de mejorar la formación en interculturalidad tanto del profesorado como del personal administrativo.

**Palabras clave:** alumnado de origen extranjero; inmigración; profesorado; educación

**Abstract.** *The intersection of school incorporation of adolescents of foreign origin in Almería. ¿Glimpses of change in the old challenges?*

The incorporation of adolescents of foreign origin into the Spanish educational system is one of the challenges that has had to be addressed since the early years of immigration to Spain. However, even today, these adolescents continue to face educational disadvantages arising from their social origin, their social position at their destination, and the ethnification of cultural difference. In this paper, we analyse the situation of students of foreign origin, particularly from Morocco, in a context shaped by intensive agriculture, in which more than half of Almería's foreign workers are employed. To do so, we look back at the historical challenges to see to what extent they are still present more than twenty years later. As part of the FAMILIA project, 15 in-depth interviews were conducted in June 2019 with teachers and social workers from social services and other organisations. The research showed that, despite the fact that a culturalist discourse is still found when explaining the educational disadvantages of these students, more critical voices emerge from the teachers themselves towards the educational practice of those who exercise forms of discrimination towards students and their families. In addition, these interviewees highlight the need to improve training in interculturality for both teachers and administrative staff.

**Keywords:** foreign students; immigration; teachers; education

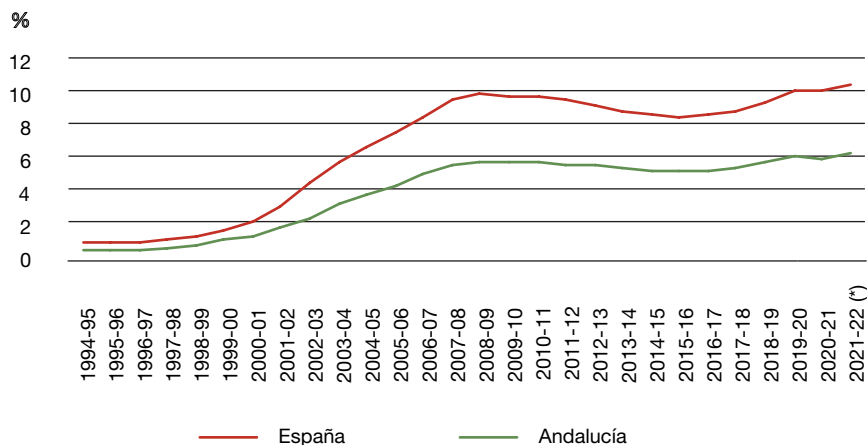
### Sumario

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción</li> <li>2. El binomio educación e inmigración en la literatura reciente</li> <li>3. Metodología</li> <li>4. Los viejos retos a estudio (1): origen social, situación socioeconómica y las reconfiguraciones familiares como productoras de desventajas educativas en Almería</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>5. Los viejos retos a estudio (2): la diferencia cultural y el supuesto «déficit» como causa de desventajas educativas</li> <li>6. Dinámicas hacia el cambio: presentes pero insuficientes</li> <li>7. Reflexiones finales</li> <li>Agradecimientos</li> <li>Financiamiento</li> <li>Referencias bibliográficas</li> </ul> |
|---|---|

## 1. Introducción

La incorporación de los adolescentes de origen extranjero al sistema educativo español no es una cuestión novedosa, de hecho, fue uno de los temas que se abordaron más prontamente cuando España todavía no era consciente del cambio de «ciclo migratorio» (Arango, 2009) de un país de emigración a un país de inmigración. A la presencia mayoritaria de los nacionales de origen marroquí que llegaron en la década de los noventa, se fue sumando la llegada de otras nacionalidades extracomunitarias desde América Latina (además de otros nacionales comunitarios), (Pumares Fernández, 2006). Dentro de los extracomunitarios, los procesos de reagrupación familiar y de creación de familias en el contexto español han contribuido al aumento de la presencia de alumnado de origen extranjero en el sistema educativo (Capote y Nieto Calmaestra, 2017).

Figura 1. Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general



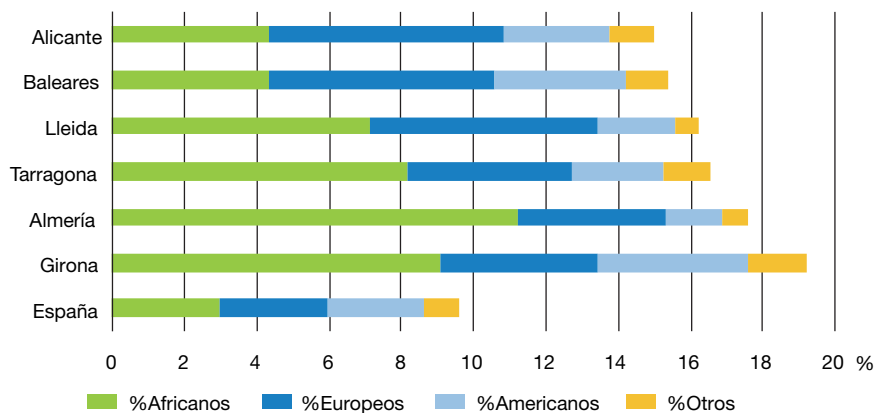
Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional. Los datos del curso 2021/22 son provisionales. Datos disponibles en <<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/extranjeros&file=pcaxis&l=s0>>.

Una breve revisión de los datos correspondientes al alumnado de origen extranjero<sup>1</sup> matriculado en los ciclos de primaria y secundaria en España, refleja un crecimiento acelerado desde los años noventa hasta el inicio de la crisis económica. A partir del curso 2008/09, el ritmo se estanca y el porcentaje decae, lentamente primero y más abruptamente después, hasta tocar fondo en el curso 2015/16, después del cual, con la salida de la crisis, se inicia una recuperación hasta situarse en torno al 10 % del total del alumnado en España y del 6 % en Andalucía (figura 1).

Sin embargo, estos porcentajes encierran una realidad diversa, ya que prácticamente a cualquier escala podemos encontrar fuertes contrastes en lo que se refiere a cantidad y a composición, como muestran Bayona y Domingo (2018) para Cataluña o Lubián (2021) para la ciudad de Granada. El caso de la provincia de Almería es particularmente relevante por razones diversas. De un lado, destaca lo referente al número, a la composición y a la distribución geográfica. De otro, hay que tener en cuenta las características socioeconómicas de la provincia y el papel que desempeña la población extranjera. Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional,<sup>2</sup> la provincia de Almería tenía un 17,6 % de estudiantes extranjeros (figura 2), (la estadística distingue

1. Entendemos por alumnado de origen extranjero a aquellos que han nacido en el extranjero y a aquellos que han nacido en España con algún progenitor nacido en el extranjero. Sin embargo, la estadística disponible solo distingue al alumnado por nacionalidad, por lo que los datos y gráficos se refieren a alumnado extranjero (que no tiene la nacionalidad española), que utilizaremos como proxy a la hora de cuantificar.
2. Datos disponibles en <<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>>.

Figura 2. Provincias con mayor porcentaje de alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias. Curso 2020/21



Fuente: elaboración propia a partir de Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos disponibles en <<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd.html>>.

únicamente en función de la nacionalidad) en enseñanzas no universitarias en el curso 2020/21, una cifra que la situaba en segundo lugar, ligeramente por detrás de Gerona, y que triplicaba con creces la de Andalucía en su conjunto. Además, una parte muy importante de este alumnado, el 63,8 %, procede de África, principalmente del Magreb, es decir, el 11,2 % del total del alumnado provincial es de alguna nacionalidad africana. Estos valores solo se ven superados por la ciudad autónoma de Melilla, pero ninguna otra provincia los alcanza, y mucho menos las otras provincias andaluzas (la siguiente es Huelva, con el 3 % de alumnado africano).

La otra cuestión es la socioeconómica. La razón de la presencia de alumnado extranjero en general, y africano en particular, está directamente relacionada con el tejido productivo almeriense, que demanda gran cantidad de trabajadores en el sector agrario, lo que facilita la consecución de empleo precario y no suele ofrecer apenas posibilidades de promoción. Hay que tener en cuenta que un 54,5 % de los trabajadores extranjeros en alta laboral en la Seguridad Social en diciembre de 2021 están dentro del sistema especial agrario, porcentaje que se elevaba al 76,3 % en el caso de los africanos.<sup>3</sup> La precariedad de este sector se plasma en la temporalidad, la alta rotación entre cultivos, la flexibilidad horaria, los salarios bajos y la baja protección de los derechos laborales, factores que condicionan fuertemente la situación socioeconómica de las familias. Estas se

3. Datos disponibles en el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, <[https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/badea/operaciones/consulta/anual/789?CodOper=b3\\_291&codConsulta=789](https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/badea/operaciones/consulta/anual/789?CodOper=b3_291&codConsulta=789)>.

encuentran, en términos de Castel (1992),<sup>4</sup> en un «continuum» de situaciones de vida familiar y social que van desde la exclusión social, zonas intermedias caracterizadas por la vulnerabilidad, hasta situaciones de integración en términos de equilibrio entre un trabajo estable (pero precario en este caso), y una «inscripción relacional sólida, familiar y de vecindad» (Castel, 1992, en Jiménez et al., 2009: 23).

La atracción ejercida por los invernaderos (Pumares Fernández, 2003) explica también la concentración de la población inmigrante en determinados municipios del Poniente Almeriense, Almería capital, Níjar y, en menor medida, el Valle del Almanzora. Si bien no se ofrecen datos de escolarización desagregados por municipios dentro de la provincia de Almería, un 72,2 % de la población extranjera menor de 16 años empadronada en la provincia en 2021 se concentraba en solo cinco municipios, en los que representaba casi una cuarta parte de toda la población de esa edad: El Ejido (35 %), Almería capital (12 %), Roquetas de Mar (24 %), Níjar (53 %) y Vícar (32 %). Además, también sabemos que dentro de esos municipios se han producido fuertes procesos de segregación residencial (Checa y Arjona, 2006; Capote Lama y Nieto Calmaestra, 2017), que luego tienen su reflejo en los centros escolares públicos que atienden un espacio determinado y en los que se concentra la mayoría de estudiantes extranjeros (en Almería, el 94 % del alumnado extranjero se matricula en centros públicos).

Esta situación ha llevado la administración pública en general (Pumares Fernández e Iborra Rubio, 2008) y a la educativa en particular, a desarrollar mecanismos para gestionar la diversidad cultural en las escuelas desde los años noventa. Una de las acciones de intervención pionera en Almería fue el programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), que se ha replicado en otras comunidades autónomas como Madrid, Baleares, Cataluña y Castilla y León, aunque sufrieran recortes económicos como consecuencia de la crisis de 2008 (García Castaño et al., 2015). A este proyecto, se han sumado otras actuaciones, como el Programa de Acompañamiento Escolar en Lengua Extranjera en Andalucía.<sup>5</sup> Sin embargo, pese a estas medidas, como apunta el Informe Eurydice (2019), la incorporación del alumnado de origen extranjero en el contexto español y europeo continúa siendo un reto.

En este artículo, nos preguntamos en qué medida los retos clásicos en el estudio de la incorporación de los adolescentes de origen extranjero al sistema educativo siguen vigentes, se han superado o se perciben atisbos de cambio o transformación. Además, nos situamos en Almería, un contexto determinado por la agricultura intensiva, fuertemente precarizado. Por ello, la investigación hace hincapié en analizar la situación del alumnado de origen extranjero de

4. Siguiendo los estudios de Castel (1992) y Jiménez et al. (2009), la vulnerabilidad se entiende aquí como situación de inestabilidad caracterizada por trabajos precarios y estructuras familiares y sociales frágiles e inestables.

5. Más información en <<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/33426.html>>.

familias vulnerables, que en Almería representa una parte significativa (en consonancia con Andalucía), en la que las tasas de exclusión social en los hogares encabezados por personas de nacionalidad extranjera han pasado de un 35 % a un 72 % en 2018 (Fundación FOESSA, 2022) y, por ello, son objeto de mayor preocupación. Esta perspectiva de análisis estaba apoyada en el proyecto de investigación FAMILIA,<sup>6</sup> que tenía como objetivo elaborar un modelo integral de acompañamiento para el alumnado de origen extranjero de familias vulnerables, desarrollado por la Comuna de Prato y la Universidad de Venecia (Italia). En el marco del proyecto, con el objetivo de conocer la situación de otras regiones de Europa con alta presencia de alumnado extranjero y con tradición en la gestión de su incorporación al sistema educativo, Almería fue elegida como zona para realizar un estudio comparativo.

A continuación, revisamos la literatura que ha analizado las variables que influyen en la incorporación del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español y los retos vinculados a las desventajas de este alumnado, para, posteriormente, describir la metodología empleada. Los resultados de la investigación se plasman en dos secciones dedicadas a los principales retos identificados y, por último, a las diferencias observadas en los discursos analizados en comparación con los de los trabajos revisados.

## 2. El binomio educación e inmigración en la literatura reciente

El estudio de la incorporación de los adolescentes de origen extranjero al sistema educativo español fue uno de los primeros temas en ser abordados en la incipiente España de la inmigración y no es de extrañar, ya que la educación representa un «escenario de encuentro obligatorio» (García Castaño et al., 2018), de «negociación, conflicto y participación» (Gregorio Sobrado y Prado Conde, 2016: 73) de la población mayoritaria (autóctona) y minoritaria (las poblaciones de origen extranjero). Desde entonces, las investigaciones en torno al binomio educación y migraciones han ampliado sus perspectivas de aproximación teórica y los actores analizados. Si bien los trabajos cualitativos han ahondado en el análisis del discurso del profesorado, posteriormente se han sumado trabajos que analizan el discurso de los adolescentes de origen extranjero (Cutillas y Moraes, 2018), el de sus familias (Carrasco et al., 2009) y, en menor medida, los discursos de familias y jóvenes autóctonos (Sánchez-Castelló et al., 2020). Otras investigaciones de carácter cuantitativo o mixto han abordado el estudio de la movilidad social de las «segundas generaciones» o generación 1.5 respecto a sus familiares. En relación con la incorporación al sistema educativo, se han tenido en cuenta también las aspiraciones de las familias (Aparicio, 2007; Portes et al., 2010), así como el «optimismo de las familias» sobre los logros educativos (Cebolla Boado y Martínez de Lizarrondo, 2015). En relación con procesos educativos, se han abordado aspectos clásicos como el rendimiento académico (Álvarez-Sotomayor y

6. Los resultados que se presentan en esta investigación son fruto del proyecto de investigación Famiglie Migranti. Interventi Locali di Inclusione Attiva.

Martínez-Cousinou, 2020), el abandono escolar temprano y profesional (ATEF) (Carrasco et al., 2018), así como los efectos de los procesos de acompañamiento educativo y afectivo en los mismos (Pàmies Rovira et al., 2020), una tendencia en la investigación que está ganando fuerza en el contexto internacional en estos últimos años (Osman et al., 2020, por ejemplo).

Las desventajas educativas que afronta este alumnado han sido algunos de los temas más abordados por la literatura. En este sentido, el supuesto «déficit» atribuido al alumnado de origen extranjero en realidad, está relacionado con el grado de capital económico, formativo y cultural (Bourdieu y Passeron, 1970), de los padres tanto en origen como en la sociedad de acogida (Portes y Kelly, 2007; Carrasco et al., 2009; Capote Lama et al., 2020). Otros trabajos han analizado la influencia de la institución educativa como reproductora de desigualdad social (y desventajas educativas), y «espacio de discriminación» a través de la estratificación social y encasillamiento de las clases populares (y dentro de ellas, el grupo de inmigrantes en situación de vulnerabilidad), (García Castaño et al., 2018). En este sentido, Carrasco et al. (2009) apuntan a la práctica de la orientación del alumnado de origen extranjero hacia los itinerarios de formación profesional, y sitúan a estos en «desventaja competitiva ante una oferta territorialmente desequilibrada y limitada que acaba siendo selectiva» (Carrasco et al., 2009: 222).

No obstante, a la perspectiva del análisis de las trayectorias escolares (Jociles et al., 2012) recientemente se está incorporando el estudio de las trayectorias de éxito del alumnado de origen extranjero en la educación primaria y secundaria (Cutillas Fernández y Moraes Mena, 2018) y, en menor medida, en relación con la educación superior, como el trabajo de Vega et al. (2017) sobre estudiantes de origen ecuatoriano en España y Ecuador.

### *2.1. Las desventajas educativas bajo la óptica del culturalismo*

Los estudios que han abordado los abusos del culturalismo a la hora de explicar las desventajas educativas han sido muy diversos. Según García Castaño y colaboradores (2018), la escuela no es solo un lugar, sino un «espacio de significación» en el que se establecen relaciones «entre las identificaciones culturales» de los sujetos individuales (alumnado/profesorado/familias y personal administrativo) y «en su condición de pertenencia a los grupos y sociedades» (ibídem: 2). Estas identificaciones se fundamentan en la cultura entendida no como un producto del conjunto de creencias de un grupo de personas, sino como un proceso en el que lo que importa es «el estudio de las diferentes maneras que en el tiempo adquieren las formas de creer de ese determinado grupo de personas» (ibídem: 2). En otras palabras, la identificación cultural de un grupo se sitúa en la base del proceso de construcción del otro, sobre todo, en aquel culturalmente diferente al grupo mayoritario, que, en contextos migratorios, representa la sociedad autóctona.

Como se ha indicado anteriormente, los migrantes marroquíes son de los más antiguos en España y los que se marcharon en menor medida durante la crisis

de 2008. Su presencia en la sociedad y en los centros educativos ha reactivado el imaginario sobre el «otro musulmán» o el «otro moro» (Mateo Dieste, 1997). Este se ha articulado sobre la relación histórica entre España y Marruecos (y Argelia en menor medida), donde el marcador religioso se mezcla con el marcador cultural (Mateo Dieste, 1997). En términos del orientalista Said (1978), cuando analizamos procesos de otredad que ponen en relación a Oriente y Occidente, este último aparece como el «otro silencioso» de Europa.<sup>7</sup> Ese imaginario se articula sobre la percepción imaginada de que Oriente (entendido como los países del Mundo Árabe y Musulmán) vive anclado en el pasado. Sus sociedades son representadas como estáticas, incapaces de «modernizarse», que perpetúan una cultura tradicional basada en las creencias religiosas del islam que promueven sociedades patriarcales. En ellas, las diferencias en la socialización de género intensifican la percibida diferencia cultural, cuando la verdadera base de la discriminación contra las mujeres en el norte de África, por ejemplo, se basa en las desigualdades relacionadas con el estatus, el trabajo, las oportunidades escolares y el compromiso político (Aixelà Cabré y Planet Contreras, 2004).

Cuando revisamos la literatura sobre migraciones y educación, particularmente en relación con el alumnado de origen marroquí, podemos comprobar que estos estereotipos esencializados «se perpetúan» (Capote Lama et al., 2020) en los discursos del profesorado, cuando atribuyen al alumnado menores capacidades por su origen culturalmente diferente, en comparación con el alumnado autóctono (Cucalón Tirado, 2015; Gregorio Sobrado y Prado Conde, 2016). Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011), en su análisis comparado de la incorporación del alumnado marroquí en España y mexicano en Estados Unidos, ponen de manifiesto la relevancia que en los discursos del profesorado tienen «los marcadores culturales asociados a la marroquinidad». Estos refuerzan las llamadas «fronteras étnicas percibidas» a la hora de infravalorar las habilidades de los grupos minoritarios frente a las del grupo dominante, sobre todo «con quienes la sociedad mayoritaria ha mantenido una historia de contacto larga y problemática» (ibídem: 35).

Unos procesos de otredad que reproducen la esencialización de los estereotipos fundamentados en los marcadores culturales (y religiosos). En ocasiones, se debe a que los profesionales de la comunidad educativa no tienen suficientes competencias en interculturalidad crítica (Walsh, 2010). Así pues, estos acaban por «etnificar las diferencias culturales presentándolas como esencias étnicas de un determinado grupo de estudiantes» (Guilherme y Dietz, 2014), sobre las que no tienen conocimientos ni teóricos ni empíricos. Esta falta de competencias del profesorado, el marcador cultural como diferencia y las barreras lingüísticas y socioeconómicas de las familias y adolescentes, dan lugar a «desencuentros», como los llamaban Carrasco et al. (2009), entre los principales agentes de la comunidad educativa.

7. Orientalismo se entiende como el corpus de conocimientos articulado por la Europa colonial del siglo XIX para justificar los procesos de colonización de territorios en África, Asia, el Mundo Árabe y Musulmán y América Latina.



En este trabajo, a partir de 15 entrevistas con profesorado y profesionales de los servicios sociales de distintos municipios de Almería, nos proponemos comprobar si estos «desencuentros» siguen vigentes más de diez años después, si se han superado o si se encuentran en proceso de cambio; situados en un contexto de agricultura intensiva que determina la situación socioeconómica de las familias, así como procesos de segregación espacial. En concreto, nos preguntamos en qué medida la realidad de estas familias se ha hecho más patente para el profesorado, y si ha influido en transformar los discursos culturalistas en otros de carácter intercultural. Para ello, los resultados se plasman atendiendo a los principales retos identificados por la literatura revisada: por un lado, la situación socioeconómica de las familias, su reconfiguración en Almería, así como sus efectos educativos en los adolescentes; y, por el otro, los desencuentros producidos por la supuesta «diferencia cultural» entre el profesorado y las familias en el contexto educativo.

### 3. Metodología

Esta investigación se ha basado en una metodología cualitativa utilizando la técnica de la entrevista en profundidad, apoyada en un cuestionario semiestructurado, dirigida a personal de centros educativos (cargos de gestión del centro educativo, profesorado, profesorado del programa ATAL), y personal de asociaciones y servicios sociales de la provincia de Almería. Los criterios de selección de los participantes se centraron en aquellos que ejercen su profesión en los municipios con mayor presencia de alumnado de origen extranjero, como se indicaba en la introducción, varios municipios pertenecientes a Níjar y El Ejido, así como Almería capital. Para el grupo de profesorado ATAL, el criterio fue que ejercieran o hubieran ejercido como docentes del programa en la provincia de Almería. Se contactó con los participantes a través de la técnica de la bola de nieve, comenzando por informantes clave de una asociación sin ánimo de lucro que trabaja en programas de acompañamiento educativo. En total, se realizaron 15 entrevistas en profundidad entre los meses de abril y junio de 2019 (ver tabla 1). Las entrevistas se grabaron siguiendo los principios éticos en las metodologías cualitativas, y al inicio de cada una se registró el consentimiento, tanto para la realización de la entrevista como para la grabación de la misma.

El análisis de los datos cualitativos se realizó durante los meses de agosto y septiembre de 2019, tras la transcripción literal de los registros de las entrevistas. El análisis se llevó a cabo mediante fichas de análisis en las que se codificaron los temas clave identificados previamente (tres grandes bloques que articulaban los guiones de entrevista), así como los temas emergentes surgidos durante el trabajo de campo. Estos fueron: Tema 1. Situación de las familias y adolescentes en Almería, 1.1. Situación socioeconómica en origen, 1.2. Situación socioeconómica en Almería, 1.3. Efectos en los adolescentes en su vida cotidiana y en el contexto educativo; Tema 2. Situación del alumnado en el contexto educativo, 2.1. Retos de la incorporación del alumnado, 2.2. Retos de la incorporación para el profesorado, 2.3. Formación del profesorado en

Tabla 1. Perfil personas entrevistadas por zonas realización trabajo de campo

Perfil 1. Personal centros educativos	Poblaciones
Director/a de centro (1)	— Campohermoso
Jefe/a de estudios /profesores (2)	— Vícar
Orientador/a (1)	— Almería capital
Profesorado (2)	— Las Norias
Perfil 2. Programa ATAL	Poblaciones
Personal Delegación de Educación (1)	— Almería capital
Profesorado del programa (3)	— La Marina
	— San Isidro
Perfil 3. Personal asociaciones / s. sociales	Poblaciones
Personal del tercer sector (2)	— Vícar
Personal de servicios sociales (3)	— Almería capital
(1 como entrevista grupal 4 personas)*	
<b>Total personas entrevistadas: 15</b>	

\* En el momento de la realización de la entrevista en profundidad, la persona entrevistada invitó a varios compañeros a participar. Dado que no se diseñó ni se dirigió como un grupo de discusión, nos referimos a esta como entrevista grupal.

Fuente: elaboración propia.

interculturalidad; Tema 3. Programas de intervención, 3.1. Retos en la implementación, 3.2. Buenas prácticas; Tema 4. Mejoras generales a implementar. Además, se incorporó otro tema específico para recoger las particularidades del grupo de profesorado ATAL y profesionales del tercer sector y servicios sociales. Un tercer nivel de análisis textual se ha llevado a cabo a partir del establecimiento de categorías y subcategorías dentro de cada uno de los temas.

Dados los objetivos del proyecto mencionados anteriormente, en la entrevista se interrogaba específicamente por los retos a los que se enfrenta el alumnado de origen extranjero de familias vulnerables en su incorporación en los centros educativos y en el contexto almeriense, por ello, la tendencia en los discursos es resaltar dificultades y retos.

#### 4. Los viejos retos a estudio (1): origen social, situación socioeconómica y las reconfiguraciones familiares como productoras de desventajas educativas en Almería

##### 4.1. Un origen social diverso encontrado en un mercado laboral estratificado

Se ha visto anteriormente que el origen social o, dicho de otro modo, la situación socioeconómica de las familias de origen extranjero son factores determinantes en la trayectoria educativa de los adolescentes (Shildrick y MacDonald, 2007; Álvarez Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2016). Las personas entrevistadas en Almería vienen a corroborar esta tendencia particularmente a la

hora de referirse a los hijos e hijas de familias de origen marroquí y, en menor medida, procedentes de Europa del Este, principalmente Rumanía y Rusia.

En lo que respecta a las familias marroquíes, las personas entrevistadas sostienen que sus orígenes sociales y geográficos son muy diversos, aunque destacan las que proceden de la provincia de Beni Mellal. En el caso de las familias de «clase baja», tal y como lo identifica Cucalón Tirado (2015), en el contexto madrileño, y como apuntan los datos del censo de 2011 manejados en la introducción, se indica que la mayoría de los progenitores son analfabetos o han cursado estudios primarios, como indicaba un jefe de estudios entrevistado: «Tienes que improvisar porque lo que te llega... Si no entienden el español, y no entienden el árabe... los padres son iletrados. Analfabetos. Entonces yo ¿cómo voy a comunicar con ellos?».

La posición social de estas familias en origen suele mantenerse una vez instaladas en Almería, debido a la estratificación social derivada de la precariedad de la agricultura intensiva (Cohen y Berriane, 2011), y su falta de cualificación para acceder a otros sectores. La mayor parte de los grupos vulnerables de la sociedad, mujeres e inmigrantes, como indican Cutillas y Moraes (2018) para la región agroindustrial de Murcia, se emplean en este sector. Se trata de contextos similares que se estructuran sobre la base de las necesidades del sector, marcadas por la precariedad sobrevenida por la alta flexibilidad horaria, escasos salarios y en ocasiones sin contratos formales. A través del discurso de un jefe de estudios entrevistado, podemos observar las distintas realidades familiares<sup>8</sup> en relación con el contexto socioeconómico en Almería:

El alumnado de origen marroquí que por ejemplo tiene una tienda, que maneja el español, que es consciente de las necesidades de la educación, va a ser completamente distinta la implicación en la escuela que la de aquel del padre que tiene que trabajar la tierra y que le cuesta la vida llegar al centro, que le transmita al chico la necesidad de... (estudiar). Como te puedes encontrar con población española, pero que son curritos, por decirlo de alguna forma. En la mayoría de los casos no van a transmitir las necesidades de estudio y titulación, de la misma manera que la población española que no tiene necesidad. [...] En la población recién llegada, todo eso se acrecienta aún más porque los padres no aparecen por allí (el centro educativo), tienen que trabajar, viven normalmente fuera, muy alejados del centro urbano, viven en cortijos en unas condiciones... (Jefe de estudios zona Níjar)

Se apunta a la presencia de familias de clase media o baja recién llegadas, y de familias asentadas en la provincia que no han ascendido en la escalera social y las que sí han podido hacerlo, fundamentalmente cambiando de sector laboral y/o creando su propia empresa. Entre las familias más vulnerables, algunas han establecido su residencia en asentamientos de infravivienda en los alrededores de

8. Cuando hablamos de familia nos referimos al concepto en su sentido más amplio, aquellas personas que conviven con los adolescentes, aunque sean familiares no directos, amigos de los padres, que se hacen cargo de ellos durante un periodo de tiempo, etcétera.

los invernaderos, zonas generalmente alejadas de los cascos urbanos. Otras residen en diseminados o en barrios vulnerables, algunos en proceso de segregación. En estos casos, la desconexión con las zonas urbanas de la ciudad provoca desiguales accesos al mercado laboral y, en el caso del estudiantado, a las actividades extraescolares que se realizan fuera del horario escolar. Una mediadora intercultural explicaba que a menudo le «costaba muchísimo trabajo localizar al alumnado, porque viven en asentamientos, que muchas veces tenía que llamar a la policía local» para encontrar el emplazamiento del asentamiento.

Así pues, la situación socioeconómica en origen determina las herramientas y capacidades con las que los adolescentes se incorporan al sistema educativo español. Algunas entrevistadas apuntan a que los adolescentes de estas familias suelen llegar al sistema educativo con carencias significativas en las competencias lectoescritoras, al haberse educado sobre todo en la tradición oral o debido a las imaginadas deficiencias del sistema educativo en origen. En relación con los hábitos de estudio o el aprendizaje del español, se indica que los de «clase media» suelen manejar un segundo idioma (mayoritariamente el francés) y, por tanto, conocen el alfabeto latino y estrategias de aprendizaje de un segundo idioma. Por otro lado, la situación socioeconómica de la familia en Almería condiciona los lugares en los que pueden establecer su residencia, lo que a su vez determina el acceso al centro y a las actividades que allí se realizan, así como la falta de confianza en el alumnado, como analizamos a continuación.

#### *4.2. La reformulación de las familias: ausencias y (no)acompañamiento emocional del profesorado*

Las familias de origen extranjero suelen enfrentarse a un proceso de reconfiguración de las relaciones y roles de género entre los miembros de la familia en relación con las tareas productivas y reproductivas (Carrasco et al., 2009). Los discursos apuntan que, en el caso de las familias rumanas o rusas, ambos progenitores trabajan fuera del hogar. En las familias marroquíes, también encontramos casos donde ambos desempeñan una actividad asalariada, pero es más común encontrar otros en los que el hombre trabaja y la mujer se ocupa exclusivamente del cuidado del hogar, como muestran las investigaciones citadas y las personas entrevistadas en este trabajo. Según ellas, el hecho de desempeñar una actividad profesional facilita la adquisición de competencias lingüísticas del español, por lo que aquellas mujeres, sobre todo de origen marroquí, que se dedican exclusivamente a las tareas reproductivas del hogar apenas manejan el idioma, incluso años después de residir en el país. Una trabajadora de servicios sociales lo explicaba así:

Me he encontrado madres de familias que llevan 15 años aquí, y con el idioma... vamos... y ya a partir de entrar en servicios sociales, empezar a orientar y, al final, pues eso, motivarse y aprender, y bueno, y verlos y decir: «¡Qué cambio que ha dado esta mujer!». De no saber decir nada, a poder mantener una conversación medianamente fluida con ella. (Trabajadora servicios sociales)

Parte de los entrevistados identifican que, en algunas familias vulnerables, su situación laboral complica la economía familiar y su organización, por ejemplo, en la participación adulta en los procesos de acompañamiento educativo, en consonancia con lo identificado por Carrasco et al. (2009) y como dejaba entrever la cita del jefe de estudios de la zona de Níjar. Las largas jornadas laborales y los horarios cambiantes provocan la ausencia de los familiares en el ámbito doméstico, lo que disminuye las posibilidades de cubrir los cuidados básicos sobre la alimentación y la higiene, así como la atención afectiva, como refleja el discurso de una entrevistada: «Niños que llegan sin desayunar, niños que te dicen: “Es que la última que comí fue ayer contigo en el comedor”. “Pero, bueno, y ¿tu merienda?, ¿y la cena? ¿y el desayuno?, ¿nadie te ha hecho nada?”. “No”» (profesora centro educativo). Desde el punto de vista emocional, la ausencia de los familiares en el hogar o la baja calidad del contacto con los adolescentes cuando están presentes en casa, provocan sentimientos de apego hacia las muestras físicas de afecto, como caricias o abrazos de los docentes. Una de las entrevistadas lo ilustraba así:

Quando tú escarbas y ves eso, cómo funcionan los niños aquí cuando les das un abrazo, cuando les das un beso, cuando los miras a los ojos y le dices: «Gregoria, ¿que has aprobado el examen!». Y ¡cómo resurgen! Claro, es lo que más les falta a estos alumnos, no es que les falte leer lengua, o leer un libro, o saber matemáticas, es que todo lo que necesitan es que les den un abrazo y que alguien los escuche. (Orientadora de centro educativo)

En este sentido, el trabajo de Suárez-Orozco et al. (2010) muestra que para asegurar la continuidad educativa es necesario que sus entornos sociales inmediatos cubran sus necesidades emocionales, «dado que para mantener la vinculación es necesaria cierta estructura, consistencia, límites bien definidos, calidez interpersonal y un plan de estudios desafiante» (Suárez-Orozco et al., 2010, citado en Pàmies et al., 2020: 490).

Además, no podemos olvidar que en este alumnado confluyen dos procesos: de un lado, el paso de la niñez a la adolescencia o adultos jóvenes (compartido con todos los adolescentes autóctonos y extranjeros) y, de otro, el propio proceso de aculturación que conlleva adaptarse a un nuevo contexto sociocultural, y también a la nueva situación familiar. Así lo ilustra una de las personas entrevistadas:

Están muy desarraigados, muchas veces la población, los chicos no se sienten españoles, no se sienten marroquíes del todo. Tú les preguntas: «¿Tú te sientes español?». «Si no he nacido aquí». «¿Entonces te sientes marroquí?». «Pues no, porque vivo aquí». Entonces son poblaciones un poco apátridas, porque a veces no saben muy bien dónde van. (Profesor y jefe de estudios)

En respuesta a estas diversas situaciones de vulnerabilidad, nos encontramos con diferentes respuestas por parte del profesorado. Algunos docentes muestran una postura de pasividad o no injerencia por considerar que esas dificultades o

desventajas en el alumnado provienen del entorno doméstico. Otros entrevistados deslegitiman la capacidad de crianza de las familias desde una perspectiva paternalista, como muestra la siguiente cita:

Mira, te voy a contar el caso curioso que me ha pasado con uno que ha nacido aquí, y tiene unos problemas de conducta bastante graves, pero luego al final es muy buen chaval, tierno, cariñoso [...]. Fue la semana pasada. Le dije: «¿Te vienes a vivir conmigo?». Y me dijo: «No». Digo: «Vamos a ver, pero con lo que yo te quiero, con lo bien que tú te llevas conmigo, vas a estar a gustito conmigo». Y me dice: «No». «Pero ¿por qué?», digo. Y dice: «Pero yo aquí en el barrio estoy muy a gusto». Yo una de las cosas que veo es que es un alumnado que no quiere salir, que no quiere expandirse. No sé si la culpa, o uno de los factores es suyo, o es nuestro, que no les abrimos las puertas hacia el exterior. (Profesor centro educativo)

Otra parte del profesorado, en cambio, opta por otras formas más equilibradas de apoyo al alumnado en la esfera doméstica, en consonancia con el trabajo de Osman et al. (2020). Este apoyo les provoca una compartimentación de su rol profesional educativo con un rol de acompañamiento afectivo, que emerge para dar apoyo a las necesidades básicas del alumnado que identifican como no cubiertas, o cubiertas mínimamente, en el ámbito familiar. Una directora de un centro educativo argumentaba:

Muchos días no te sientes profesor, muchos días te sientes más miembro de la seguridad, o un educador social, o que estás allí porque a lo mejor tienes que trabajar un contenido y, por hache o por be, no lo puedes trabajar como tú quieres. A veces eres hermano, eres padre, eres médico, eres enfermero, eres psicólogo, que al final es lo que lleva tu trabajo, pero en estos centros, incluso más. [...] Tengo que ayudarles, porque, si no les ayudamos ahora, y si no somos nosotros los que les ayudamos, entonces, ¿quién? Ahora mismo es el único recurso que tienen fuera de la familia o fuera del barrio. (Directora centro educativo)

Estos roles añadidos a la labor docente suponen para algunos una motivación en su trabajo, mientras que para otros implican una tarea a la que dedicar horas extras que se llevan a cabo por vocación.

#### *4.3. De la vulnerabilidad socioeconómica a las desventajas educativas*

Las personas entrevistadas indican que, habitualmente, al inicio de la incorporación al sistema educativo, el alumnado pasa por un periodo de «soledad» y «rechazo» en el que necesita apoyo, como indicaba esta profesora ATAL: «Les tienes que escuchar y decir: “Mira, no te enfades por esto”, “comprende esto”. Y se lo vas explicando poco a poco». Después de ese primer periodo, parte del alumnado comienza a relacionarse con el resto del alumnado, o con el grupo de su mismo origen (cuando son centros con presencia mayoritaria de marroquíes). La complejidad de esta etapa de la incorporación a veces se traduce en situaciones de «(des)vinculación escolar» (Pàmies Rovira et al., 2020),

como el comportamiento disruptivo o, más allá, el absentismo escolar y el abandono temprano de la educación y formación. La (des)vinculación escolar viene explicada, según la literatura en consonancia con las narrativas recogidas, por la dificultad en el aprendizaje del idioma, la carencia de motivación por los estudios, la falta de aspiraciones profesionales más allá de la profesión ejercida por sus padres y la inexistencia de ejemplos de realidades laborales diversas desde otros iguales. Un entrevistado lo expone de la siguiente forma:

Yo, por ejemplo, hablé con los niños al principio: «¿Qué queréis ser de mayores?». Y me dijo uno: «ATAS». Y digo: «Ah, ATS, todo el tema de enfermería y tal». «No, al tomate seguro». Y me quedé así y dije: «¿Y eso qué es?». «No, al invernadero». Claro, también llevan ese pensamiento de: «No, si yo voy a acabar aquí», «No, si yo voy a hacer esto». Yo en tutoría lo que trabajo es justo lo contrario: «¿Y por qué tienes que ir ahí?, ¿por qué, porque todos lo digan?» [...]. Pues la mayoría ya tienen una mentalidad, un pensamiento de: «O el trabajo de mis padres o un trabajo en el que no haya que estudiar mucho, no haya que... esto (gesto de dinero)». (Profesor centro educativo)

Ante estos retos, nos encontramos con dos discursos claramente definidos: a) el profesorado que considera que los jóvenes no tienen la capacidad para conseguir empleos en otros sectores laborales, y que apunta que los progenitores no consideran la educación formal necesaria para su futuro, que «se reproduce como algo inapelable el destino de los padres» (Castro et al., 2014, en Cutillas y Moraes, 2018); b) el profesorado que cree que la situación socioeconómica de los padres les lleva a no disponer de tiempo ni herramientas para motivar a los progenitores en el estudio.

La falta de aspiraciones profesionales por la baja percepción de sus propias capacidades es más fuerte en los adolescentes que residen en barrios segregados en situación de vulnerabilidad (Checa Olmos y Arjona Garrido, 2006), en diseminados o asentamientos situados cerca de los invernaderos, con una alta presencia de población de origen extranjero. Como ya apuntaran Capote Lama y Nieto Calmaestra (2017), Almería posee los indicadores más altos de segregación de la población marroquí, en los que esta es particularmente «visible» por los negocios propios como restaurantes, fruterías o tiendas de alimentación halal. Una orientadora describe así el proceso de transformación de El Ejido:

Es que la gente de El Ejido se está yendo, y las casas están muy devaluadas, y hay zonas que son barrios enteros de ellos, es que no se ha hecho nada, pero están aquí y han venido porque hacen falta [...]. Luego si sales y no te encuentras a nadie como tú... ya nada más que hablando en árabe y, sí que se siente eso, como distintos. El otro día mi hermano (paseando por la calle) de pitorreo me decía: «Venga vamos a contar: una mora, dos árabes, un español... así». (Orientadora centro educativo)

La concentración de población en estas zonas ha dado lugar a un estigma para las personas que viven en ellas, sobre todo en el barrio de El Puche



(Almería capital), en el que las interacciones sociales se realizan «intramuros». Se trata de muros geográficos físicos y simbólicos, ya que el barrio se encuentra encajado entre el cauce del río Andarax y la avenida Mare Nostrum, y de muros invisibles que dificultan la movilidad geográfica y social. Los adolescentes del barrio encuentran en él su «zona de confort», donde la pauta social se establece según las normas internas del propio barrio como un ecosistema independiente del resto de barrios de la ciudad. Estas normas «pesan», hasta el punto de que los adolescentes no creen tener las capacidades para salir del barrio para estudiar en la universidad (ya que el centro de secundaria se encuentra en el propio barrio), y se amoldan a los negocios más cercanos establecidos en la zona. Un mediador intercultural se refería así a la influencia geográfica del barrio:

Como ya están adaptados al barrio, al colegio y al instituto, sobre todo ellos no ven otra realidad, ellos son como que tienen ahí su microclima, su micropaís, su microbarrio. Entonces, claro, ellos tienen mucho miedo incluso de salir del barrio. (...) Por ejemplo, ayer lo hablábamos: «Yo quiero estudiar este módulo de técnicas de peluquería». O lo que sea: «Sí, pero es que tengo que salir del barrio, tengo que ir allá». Entonces, es como «cuidado», y es como que: «Yo soy fuerte en el barrio» o «Yo estoy seguro aquí». (Mediador intercultural)

Esta alta segregación provoca que no haya un intercambio de ideas con otros iguales que tienen otras expectativas que les sirvan como un refuerzo positivo de motivación al estudio, y que sus aspiraciones queden ancladas a lo que ven a su alrededor y en sus propias familias. A este respecto, volvemos a encontrar dos discursos y prácticas diferenciadas: por una parte, los profesionales que tratan de reducir la distancia geográfica y la distancia imaginada llevando a cabo actividades con el alumnado en otros espacios de la ciudad, el barrio o el centro educativo; por otra, los que consideran que su «futuro inapelable» no se puede modificar.

## 5. Los viejos retos a estudio (2): la diferencia cultural y el supuesto «déficit» como causa de desventajas educativas

En los discursos recogidos y analizados emergen dos narrativas ampliamente estudiadas, como son la representación del «otro» de origen extranjero culturalmente diferente entrelazada con la perspectiva del déficit. Tal y como indican los trabajos de Carrasco et al. (2009; 2011), Cucalón Tirado (2015) o Capote Lama et al. (2020), la perspectiva del déficit atribuye tanto a los adolescentes como a las familias de origen extranjero «dudosas capacidades para la crianza y la socialización de sus hijos que se proyectan sistemáticamente en el ámbito de la educación formal» (Carrasco et al., 2009: 58). Esta es una afirmación que, a día de hoy, sorprendentemente sigue vigente en el contexto educativo almeriense. En la perspectiva del déficit opera fuertemente la diferencia cultural, lo que agrava la esencialización de los rasgos identificados al conjunto del grupo, sobre todo en las familias y alumnado de origen marroquí.



Sobre el espacio doméstico y la crianza, el punto de vista compartido por la mayoría de las personas entrevistadas apunta a que las familias marroquíes diferencian las tareas según el género. Mientras que los adolescentes dedican más tiempo libre al ocio y poco al estudio, las adolescentes suelen pasar más tiempo en el ámbito familiar realizando tareas del hogar y de cuidado de la familia. A ellas se les inculca un mayor sentido de la responsabilidad frente a los adolescentes, a los que se les atribuyen menos responsabilidades domésticas. Una profesora del programa ATAL comentaba: «La cultura musulmana, en general, es bastante permisiva con los chicos, y bastante no te voy a decir coercitiva, pero son muy controladores con las chicas».

La alusión al género al hacer referencia a la cultura de origen se mantiene cuando se analizan las capacidades del acompañamiento educativo de las familias, y esto apunta a que el apoyo de las familias marroquíes a la trayectoria educativa varía. Tal y como indican Capote Lama et al. (2020), en este punto queda patente el machismo —que el profesorado atribuye a la cultura musulmana en oposición a las sociedades occidentales, en este caso la española—, que se levanta como un lastre para la continuación de la trayectoria educativa, sobre todo, de las mujeres. Una orientadora, en una postura crítica hacia el profesorado de su centro, decía:

Ayer mismo una compañera en una comida: «Si es que vienen con los pañuelos». Y yo le digo: «¿Y tú quién eres para decirle que se quite el pañuelo?». El tema es que tú te des cuenta de si quieren llevar el pañuelo o no. Y si te preguntan si es bueno, si no es bueno... pues muchas veces se lo ponen porque llevan el pelo sucio. Hay muchas niñas que (le dicen) «es que me está diciendo la maestra que me quite el pañuelo y es que no quiero porque tengo el pelo sucio, si me lo pongo por el pelo...». (Orientadora centro secundaria)

En consonancia con el trabajo de Moguérou y Santelli (2012) sobre las relaciones familiares y trayectorias escolares, otros testimonios indican que las adolescentes sienten una presión especial para abandonar los estudios cuando llega la edad de contraer matrimonio, ya sea en España o en Marruecos. Otros indican que algunas marroquíes alargan sus estudios como estrategia para retrasar el momento del matrimonio.

Estas diferencias culturales también son aludidas por algunas de las docentes entrevistadas. Por ejemplo, una jefa de estudios lo apuntaba así: «Hay cuatro centros educativos en el barrio, y los cuatro están dirigidos por mujeres. Y ellos, la autoridad de una mujer no la toleran bien, por su cultura».

Estos discursos se contraponen con los de aquellos entrevistados que recriminan precisamente estas narrativas, como dejaba patente el extracto de la orientadora anteriormente citado. Si bien con relación a las diferencias de género se mantienen los estereotipos, en aspectos como la motivación o el acompañamiento se explican haciendo alusión a la situación socioeconómica. Por ejemplo, otras investigaciones han dejado constancia del interés de padres y madres marroquíes en que sus hijos continúen los estudios, como en Carrasco et al. (2009) o Cebolla Boado y Martínez de Lizarrondo (2015).

## 6. Dinámicas hacia el cambio: presentes pero insuficientes

En este punto queremos destacar el discurso crítico de parte de las personas entrevistadas hacia la acogida y atención del alumnado de origen extranjero. Observamos que emergen narrativas híbridas que no asocian las desventajas educativas a la cultura, sino que reconocen la relevancia del origen social y su diversidad en las familias presentes en Almería. Un trabajador social indicaba: «Al final siempre coincide, con poblaciones que tienen bajo nivel cultural, que han tenido una educación nula, tienen el tema religioso muy arraigado. Cuanto más abiertos culturalmente, cuanta más formación académica, al final todos esos problemas son cuando se rompen».

Todas las desventajas y (des)conexiones que sufre el alumnado en este contexto de agricultura intensiva, sobre todo en situación vulnerable y de origen marroquí, suponen retos para el profesorado, como la gestión del comportamiento disruptivo, la falta de hábitos, la desmotivación por los estudios o la falta de expectativas de futuro. En ocasiones, el abordaje de estos retos pasa por la necesidad de adaptar contenidos (adaptación curricular) o metodologías (pedagogías) que no suelen ser obligatorios. Aquí nos encontramos con profesorado sensibilizado con la interculturalidad que realiza adaptaciones y, por otro lado, profesorado menos sensibilizado que no realiza las mencionadas adaptaciones y que llega a incurrir en acciones discriminantes. Una de ellas es la derivación de parte de este alumnado a los programas institucionales de apoyo escolar, como el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PEMAR) o el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Estos programas están destinados al alumnado con diversidad funcional, aunque en ocasiones reciben alumnado de origen extranjero, confundiendo intencionalmente su carencia en competencias lingüísticas del español con deficiencias para el aprendizaje, tal y como se ha identificado en el trabajo de Checa y Arjona (2009), en la línea de las afirmaciones del jefe de estudios antes mencionadas o del extracto de la orientadora entrevistada:

He pasado auténtica vergüenza a veces. Se mide mucho la convivencia con los compañeros, con el profesorado, pero al revés, la del adulto al menor, no se mide, porque no puedes... en ese campo te da miedo meterte. He visto auténticas barbaridades. Tenía un niño, que hablé con su madre: «Mira, yo lo único que voy a hacer es proponer que repita segundo de la ESO, del concertado de Aguadulce. Allí, si alguien no sirve, pues a aburrirlo para que se vaya». Digo: «Pues vamos a intentar salvarlo, pero esto no depende de mí, depende también del equipo educativo, que es el que tiene que decidir». Pues hablo con ellos y les digo que, de momento, va a entrar en segundo de la ESO porque es lo que le toca, lo intentamos, y, si no, pues ya lo metemos en el grupo de diversificación. Pues al final se reúne el equipo directivo y deciden pasarlo a diversificación directamente». (Orientadora zona Roquetas de Mar)

Situaciones que reproducen la cultura dominante, y que relega a los que sufren mayores desventajas educativas (Bourdieu y Passeron, 1970), bien por el marcador cultural o religioso, como indican Gregorio Sobrino y Prado Conde

(2016) en el contexto madrileño, bien por su origen social, sobre el que «justifican» el déficit del alumnado y las familias.

Estas formas de discriminación se pueden realizar en el día a día dentro del aula, a través de la invisibilización del alumnado, omitiendo su inclusión activa en las actividades de la clase, evitando dirigirles preguntas por la asunción de su falta de conocimiento para responder correctamente, o incluso asumiendo como perpetua la incapacidad de aprendizaje del alumnado, en línea con la asunción de que se les «pone la etiqueta y no la quita, y luego se contagia». Una profesora ATAL expone estas prácticas:

El alumnado es muy sensible, yo se lo digo mucho a mis alumnos de Magisterio. Si tú pones una actividad y a otro alumno le dices «tú esta actividad no», ese alumno sabe perfectamente que tú no le exiges lo mismo a él que a los demás, porque no lo consideras tan válido y tan capaz como a los demás. Si cuando haces una pregunta, pasas por encima de ellos sin mirarlos si quiera, no los estás considerando tan capaces como los demás.

Este grupo de profesorado crítico destaca que las causas de estas prácticas discriminantes derivan de múltiples factores de la sociedad general, como el desconocimiento de las culturas de origen y la influencia de los medios de comunicación; así como factores del propio sistema educativo, como una formación en interculturalidad deficiente y la falta de medios para poner en marcha prácticas educativas innovadoras e inclusivas. En cuanto a la formación en particular, los entrevistados destacan la importancia de incluir la interculturalidad en la formación oficial en los estudios superiores de Educación Infantil y Educación Primaria, para evitar que esta formación quede relegada a aquellas profesionales ya motivadas, tal y como indicaba un docente de Almería capital: «Nosotros estudiamos una carrera y tampoco nos dan formación de esta, que al final lo aprendemos por vocación, por la experiencia, pero, bueno, hay que estar ahí, al final es un puesto de trabajo». Un hecho que coincide con los resultados del trabajo de Capote Lama et al. (2020), en el que identifican que, a día de hoy, todavía existe confusión entre los docentes a la hora de utilizar terminologías para referirse a la población de origen extranjero.

En este punto, se ha dado una conjunción de temas emergentes no observados en la literatura previa consultada, como es la importancia que el profesorado crítico otorga al rol del personal administrativo de los centros educativos, así como su falta de formación, que en este caso no reciben ni de forma optativa, a no ser que se busquen formaciones a título particular. A estas personas, que «siempre están presentes» en el centro, hasta ahora no se las había visibilizado como agentes socializadores en el contexto educativo. Un docente de Almería capital apuntaba: «No tienen ningún tipo de formación para el trato con el alumnado. Estos conserjes llevan toda la vida allí, y...¡oye! ¡Que no sepan todavía tratar bien a este tipo de alumnado!».

En este sentido, este grupo de personas entrevistadas sugieren que es necesario un cambio de valores en la sociedad general para alcanzar una postura de

interculturalidad activa en las escuelas por parte de los docentes, así como de los profesionales en general que trabajan en una sociedad cada vez más diversa, como apuntaba una trabajadora social de Roquetas de Mar:

Estoy muy convencida de que hay ciudades en las que la interculturalidad y la intervención o la adaptación no solamente se tienen que hacer desde la población extranjera para que se adapten a nosotros, es que la población autóctona también nos tenemos que adaptar. No estamos enseñados ni nada, yo creo que es un trabajo bidireccional, que tienen que ir en un sentido y en otro, para que nos vayamos adaptando.

Tal y como indica Walsh (2010), este punto de inflexión presente en un grupo de docentes y profesionales puede indicar el establecimiento, lento, de una perspectiva intercultural crítica, proactiva, que busca alternativas desde abajo en pro de una interculturalidad entre iguales, para «de-centralizar, reconceptualizar y establecer nuevas bases existenciales, epistemológicas y sociológicas para instituciones y entornos equitativos» (Guilherme y Dietz, 2014: 21).

## 7. Reflexiones finales

En esta investigación nos hemos centrado en analizar la situación de la incorporación del alumnado de origen extranjero en un contexto de agricultura intensiva determinado por una fuerte precariedad laboral, que a su vez condiciona enormemente la situación de las familias del mencionado alumnado. A este contexto laboral, se suma que la nacionalidad mayoritariamente presente en este territorio de estudio es la marroquí, sobre la que se ha articulado un imaginario del «otro musulmán» o del «otro moro» sobre la base de las relaciones históricas entre España y Marruecos (y Argelia en menor medida), donde la religión se presenta como un marcador clave en la creación de la diferencia cultural imaginada.

Este trabajo partía de los retos clásicos identificados por la literatura que, desde los años noventa, ha abordado el estudio de la incorporación del alumnado del origen extranjero en España. Los «desencuentros» comunicativos entre familias y docentes (Carrasco et al., 2009), la falta de motivación del alumnado y expectativas laborales de futuro, la esencialización de los grupos culturalmente diferentes, a los que se suponen unas capacidades inferiores debido a su cultura, están sorprendentemente presentes en los discursos analizados. Estos coinciden con los resultados del trabajo de Capote Lama et al. (2020), en el que se refieren a «la perpetuación» de los estereotipos y prejuicios clásicos sobre las personas migrantes, y especialmente de origen marroquí, en el contexto educativo almeriense. De hecho, como apuntan algunos entrevistados, esta percepción incluso se ha visto reforzada por los efectos de la crisis económica de 2008 y al auge de discursos y partidos de extrema derecha en la provincia.

Sin embargo, si los retos clásicos se perpetúan, también aparecen voces más numerosas que divergen del discurso dominante. Parte del profesorado y

profesionales entrevistados adoptan una postura subversiva, crítica hacia aquellos que muestran estas resistencias a la diversidad cultural en las aulas y que incluso, llevan a cabo acciones discriminantes hacia el alumnado de origen extranjero y sus familias, como se ha puesto de manifiesto en este trabajo. Estas personas reconocen que la mayor parte de las desventajas educativas del alumnado provienen de la situación socioeconómica de las familias, derivada de los salarios precarios, la alta flexibilidad y las jornadas horarias, que las lleva a instalarse en zonas cercanas a los invernaderos o en espacios que sufren procesos de segregación espacial y social.

Estos profesionales, además del discurso crítico hacia las prácticas discriminantes, y sensibilizados hacia la situación de los adolescentes y las familias, también llevan a la acción el discurso poniendo en práctica estrategias para conseguir una comunidad educativa interculturalmente crítica. Esta plantea diferentes formas de trabajar desde una perspectiva cooperativa y más atenta a la diversidad, en consonancia con el trabajo de Márquez-Lepe y García-Cano Torrico (2014), que recogía estos avances a través del análisis de estrategias puestas en práctica por tres centros educativos en Andalucía. Además, también reclaman la necesidad de incorporar la educación intercultural en las formaciones oficiales de los futuros docentes, así como del personal administrativo que trabaja en centros educativos.

Sin embargo, pese a estos atisbos de cambio en la tónica general de los discursos de los profesionales, el cambio pasa por incorporar estos aspectos a las políticas públicas integrales, para que no dependa de la voluntad e interés de los profesionales que desean llevar a cabo una transformación real en sus centros. Por ejemplo, la Comisión Europea propone que la integración del alumnado de origen extranjero también pase porque estas políticas sean integrales, contemplando a todos los agentes de la comunidad educativa y abordando el desarrollo de los adolescentes. El desarrollo educativo y el «cognitivo como su desarrollo socioemocional, no solo son beneficiosos para la integración de los estudiantes de procedencia migrante, sino para todos los alumnos que se educan juntos en los centros escolares europeos» (Comisión Europea, 2019: 28). Los discursos del profesorado entrevistado más sensibilizado apuntan en la misma dirección, así como el trabajo de Osman et al. (2020), hacia la necesidad de compaginar su rol como docentes con el de un acompañante emocional, decisivo para conseguir trayectorias educativas satisfactorias.

Quizá conseguir un cambio general y estable en los sistemas educativos, con políticas públicas desde arriba, con un enfoque intercultural real, pasa, fundamentalmente, porque la interculturalidad sea estudiada desde las etapas más tempranas de formación del conjunto de la sociedad como una materia específica y obligatoria en los currículos de formación del profesorado de primaria y secundaria, así como en la enseñanza superior en general. Difícilmente podremos conseguir sociedades y políticas educativas interculturales sin una base social que haya comprendido y adquirido los valores de la interculturalidad y, con ella, la diversidad cultural.

## Agradecimientos

Queremos agradecer la labor de las personas evaluadoras de este manuscrito, que, con sus comentarios, han contribuido a su mejora.

## Financiamiento

Famiglie Migranti: Interventi Locali di Inclusione Attiva (FAMILIA). Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) (2014-2020).

## Referencias bibliográficas

- AIXELÀ CABRÉ, Yolanda y PLANET CONTRERAS, Ana Isabel. (2004). «Mujer y política en el mundo árabe. Un estado de la cuestión». *Feminismols*, (3), 149-159.  
<<https://doi.org/10.14198/fem.2004.3.10>>
- ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, Alberto y MARTÍNEZ-COUSINOU, Gloria (2016). «¿Capital económico o cultural? El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España». *Papers: Revista de Sociologia*, 101 (4), 0527-554.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2200>>
- (2020). «Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura». *Revista Internacional de Sociología*, 78 (3), e160.  
<<https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>>
- APARICIO, Rosa (2007). «The integration of the second and 1.5 generations of Moroccan, Dominican and Peruvian origin in Madrid and Barcelona». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 1.169-1.193.  
<<https://doi.org/10.1080/13691830701541713>>
- ARANGO, Joaquín (2009). «Después del gran boom: la inmigración en la bisagra del cambio». En: AJA, E; ARANGO, J. y OLIVER, J. (2010). *La inmigración en tiempos de crisis. Anuario de la inmigración en España*. Barcelona: CIDOB.
- BAYONA-I-CARRASCO, Jordi y DOMINGO, Andreu (2018). «Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. Migratory Process, School Concentration and Academic Results in Catalonia». *Migraciones*, 47.  
<<https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>>
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Éditions de Minuit.
- CAPOTE, Alberto y NIETO CALMAESTRA, José Antonio (2017). «La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio». *Revista de Geografía Norte Grande*, 67, 93-114.  
<<https://doi.org/10.4067/S0718-34022017000200006>>
- CAPOTE LAMA, Alberto; NIETO CALMAESTRA, José Antonio y MARTÍN RUIZ, Nuria (2020). «Las expectativas sobre el alumnado extranjero en un barrio periférico de Granada (España): trayectorias educativas bajo el filtro del culturalismo». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 85, 48-66.  
<<https://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/acapote.pdf>>
- CARRASCO, Silvia; PÀMIES, Jordi y BERTRÁN, Marta (2009). «Familias inmigrantes y escuela. Desencuentros, estrategias y capital social». *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78. <<https://hdl.handle.net/11162/124324>>.

- CARRASCO, Silvia; PAMIES, Jordi y PONFERRADA, Maribel (2011). «Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California». *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones* (29), 31-60.
- CARRASCO, Silvia; PAMIES, Jordi y NARCISO, Laia (2018). «Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?». *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236.  
<<https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>>
- CASTEL, R. (1992). «La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales». En: ÁLVAREZ URÍA, F. (comp.). *Marginación e inserción*. Madrid: Endymion, 25-36.
- CEBOLLA BOADO, Héctor y MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, Antidio (2015). «Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela?». *Revista Internacional de Sociología*, 73 (1) e007.  
<<https://doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>>
- CHECA OLMOS, Juan Carlos y ARJONA GARRIDO, Ángeles (2006). «Inmigración y segregación residencial. Aproximación teórica y empírica para el caso almeriense». *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 20, 143-171.
- (2009). «La integración de los inmigrantes de “segunda generación” en Almería. Un caso de pluralismo fragmentado». *Revista Internacional de Sociología*, 67, 3, 701-727.  
<<https://doi.org/10.3989/ris.2008.04.17>>
- COHEN, Arón y BERRIANE, Mohamed (dir.) (2011). *De Marruecos a Andalucía: migración y espacio social*. Granada: Editorial Universidad de Granada. ISBN: 978-84-338-5313-4.
- COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2019). «Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales. Informe de Eurydice». Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CUCALÓN TIRADO, Pilar. (2015). «A vueltas con la cultura: imágenes del alumnado inmigrante en las aulas de enlace de la Comunidad De Madrid (España)». *Diálogo Andino*, 47, 83-92.  
<<https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200009>>
- CUTILLAS FERNÁNDEZ, Isabel y MORAES MENA, Natalia (2018). «Hijos de familias migrantes en espacios rurales agro-industriales de la región de Murcia. Trayectorias, pertenencias y percepciones de discriminación y rechazo». *Gazeta de Antropología*, 34 (1).  
<<https://hdl.handle.net/10481/54703>>.
- FUNDACIÓN FOESSA (2022). «Informe sobre exclusión y desarrollo social en Andalucía. Resultados de la encuesta sobre integración y necesidades sociales 2021». <[https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2022/02/Informes-Territoriales-2022\\_\\_Andalucia.pdf](https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2022/02/Informes-Territoriales-2022__Andalucia.pdf)>.
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier; OLMOS ALCARAZ, Antonia y BOUACHRA OUTMANI, Ouafaa (2015). «Inmigración, crisis y escuela». *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 37, 239-263.  
<<https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.011>>
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier; RUBIO GÓMEZ, María y FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, José (2018). «Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en



- la escuela». *Gazeta de Antropología*, 34 (1).  
<<https://hdl.handle.net/10481/54679>>.
- GREGORIO SOBRADO, María y PRADO CONDE, Santiago (2016). «Dinámicas socioeducativas y construcción de imágenes del alumnado de origen inmigrante». *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1 (3), 71-90.  
<<https://doi.org/10.15304/ricd.1.3.2519>>
- GUILHERME, Manuela y DIETZ, Gunther (2014). «Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales». *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20 (40), 13-36.
- JIMÉNEZ, Magdalena; LUENGO, Julián J. y TABERNER Guasp, José (2009). «Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 12-49.  
<<https://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf>>.
- JOCILES, M. I.; FRANZÉ, A. M. y POVEDA BICKNELL, D. (2012). «La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid)». *Alteridades*, 22 (43), 63-78.
- LUBIÁN, Carlos (2021). «Narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a centros escolares en familias migrantes: Un estudio de caso en España». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (73), 1-24.  
<<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777>>
- MÁRQUEZ-LEPE, Esther y GARCÍA-CANO TORRICO, María (2014). «Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 148 (1), 157-168.  
<<https://doi.org/10.5477/cis/reis.148.157>>
- MATEO DIESTE, Josep Lluís (1997). *El "moro" entre los primitivos. El caso del Protectorado Español en Marruecos* (1.ª ed.) (premio Dr. Rogeli Duocastella).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019*. Madrid.
- MOGUÉROU, Laure y SANTELLI, Emmanuelle (2012). «Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses». *Informations Sociales*, 5, 84-92.  
<<https://doi.org/10.3917/inso.173.0084>>
- OSMAN, Ali; YDHAG, Carina Carlhed y MÅNSSON, Niclas (2020). «Recipe for educational success: a study of successful school performance of students from low social cultural background». *International Studies in Sociology of Education*, 1-18.  
<<https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1764379>>
- PÀMIES ROVIRA, Jordi; SÁNCHEZ-MARTÍ, Angelina y CARRASCO PONS, Silvia (2020). «(Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 487-506.  
<<https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>>
- PORTES, Alejandro y FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia (2007). «Sin margen de error: determinantes del éxito entre los hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas». *Migraciones* (22), 47-78.
- PORTES, Alejandro; APARICIO, Rosa; HALLER, William y VICKSTROM, E. (2010). «Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation». *International Migration Review*.



- <<https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x>>
- PUMARES FERNÁNDEZ, Pablo (2003). «El papel de Almería en la inmigración. Implicaciones de un modelo productivo en cuestión». *Paralelo 37º*, 18, 53-67.
- (2006). «Efectos de la inmigración regularizadora sobre el cambio en la estructura por regímenes y grupos de cotización de la Seguridad Social». *Estudios Geográficos* (261), 607-634.
- PUMARES FERNÁNDEZ, Pablo e IBORRA RUBIO, Juan Francisco (2008). «Población extranjera y política de inmigración en Andalucía». *Política y Sociedad*, 45, 41-60.
- SAID, Edward (1978). «*Orientalism: Western concepts of the Orient*. Nueva York: Pantheon.
- SÁNCHEZ-CASTELLÓ, María; NAVAS, María Soledad, ORDÓÑEZ-CARRASCO, Jorge Luis y ROJAS, Antonio José (2020). «Acculturation and adaptation of adolescents with immigrant backgrounds in Spain: psychosocial profiles of latent classes (Aculturación y adaptación de adolescentes de origen inmigrante en España: perfiles psicosociales de clases latentes)». *International Journal of Social Psychology*, 35 (3), 560-588. <<https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783836>>
- SHILDRICK, Tracy y MACDONALD, Robert (2007). «Biographies of Exclusion: Poor Work and Poor Transitions». *International Journal of Lifelong Education*, 26 (5), 589-604. <<https://doi.org/10.1080/02601370701559672>>
- SUÁREZ-OROZCO, Carola; GAYTÁN, Francisco X.; BANG, Hee Jin; PAKES, Juliana; O'CONNOR, Erin y RHODES, Jean (2010). «Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth». *Developmental Psychology*, 46 (3), 602-618. <<https://doi.org/10.1037/a0018201>>
- VEGA, Cristina; GÓMEZ, Carmen y MONTEROS, Silvina (2017). «Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias educativas desiguales en tiempos de crisis». *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17 (3), 173-198. <<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1815>>
- WALSH, Catherine (2010). «Interculturalidad crítica y educación intercultural». *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75, 96.