

Formación profesional reglada para mujeres y hombres inmigrantes. El caso de la ciudad de Granada

Félix Fernández Castaño¹

Universidad de Granada. Gupo de investigación Los Problemas Sociales en Andalucía
felixfernandez@ugr.es



Recibido: 15-04-2010
Aceptado: 20-05-2011

Resumen

El artículo expone los resultados de un trabajo centrado en el análisis de la formación profesional reglada en un contexto local preciso, la ciudad de Granada. Concretamente, el conocimiento sobre barreras de acceso que las mujeres y los hombres inmigrantes pueden tener para hacer uso de un servicio público como es la formación profesional. El estudio presenta el material resultante de un trabajo de investigación en el marco de la especialización del autor en sociología de la educación. Aparte del material descriptivo sobre la nueva realidad de la formación profesional en España y Andalucía, se han utilizado técnicas cualitativas basadas en entrevistas en profundidad a «entrevistados clave» de la comunidad educativa, además, también hemos entrevistado a actores institucionales y cuasi institucionales. El análisis se ha organizado a partir de tres bloques básicos: la filosofía subyacente en la nueva realidad de la formación profesional reglada en España, la aplicación de un modelo de interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa y, por último, se pretende comprobar que no está motivada la idea existente de rechazo a las personas inmigrantes cuando acceden a los cursos de formación profesional.

Palabras clave: inmigración; formación profesional reglada; comunidad educativa; Granada; Granada (Provincia).

Abstract. *Formal vocational training for migrant women and men: The case of the city of Granada*

This article outlines the results of an analysis of formal vocational training in a local context, the city of Granada. Concretely, offers knowledge about access barriers that immigrant women and men face when using a public service such as formal vocational training. This study presents the resultant research within the framework of sociology of education, the area of specialization of the author. In addition to describing the new reality of formal

1. Investigador que pertenece al grupo de estudio Los Problemas Sociales en Andalucía. Universidad de Granada.

vocational training in Spain and Andalusia, this article employs qualitative technologies based on in-depth interviews with key members of the Educational Community as well as institutional and quasi-institutional actors. The analysis has been organised in three basic parts. First, we analyse the philosophy underlying the new reality of formal vocational training in Spain. Next, we apply an interaction model between the different actors of the Educational Community. Finally, we attempt to verify that there are no reasons for endorsing the existing idea that immigrant persons are rejected when they access vocational training courses.

Key words: immigration; formal vocational training; Educational Community; Granada; Granada (Province).

Sumario

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. Introducción | 5. La propuesta metodológica |
| 2. Inmigrantes en Granada:
«Granada, ciudad integradora» | 6. Resultados |
| 3. Formación profesional: una
aproximación «in medias res» | 7. Conclusiones |
| 4. Diversidad sociocultural en las aulas
de formación profesional reglada | 8. Referencias bibliográficas |
| | 9. Webgrafía |

1. Introducción

Las migraciones que tuvieron lugar en la postguerra mundial supusieron cambios fundamentales en los países europeos. Inmigración y diversidad étnica crearon retos políticos para los estados nación en cuestiones como sus nociones de soberanía, el control estatal sobre procesos sociales y la legitimidad del estado en términos de pertenencia política. Además, la educación en la diversidad es uno de esos nuevos retos de las sociedades complejas. Se parte del hecho de que el sistema educativo debe contribuir a la integración social del alumno extranjero y sus familias y, además, favorecer, a través de la educación, la transmisión generacional de actitudes positivas hacia la diversidad. Para ello, es fundamental aproximarnos a las prácticas educativas que se llevan a cabo en los propios centros docentes, más concretamente, nos situamos en la enseñanza de la formación profesional reglada como vía de inclusión de los alumnos y las alumnas en el mercado de trabajo.

La formación profesional es un sistema que tiene su origen en el mundo empresarial. Con el paso del tiempo, este sistema ha adquirido una gran relevancia, en la medida que responde a necesidades formativas en distintos momentos de la vida de las personas. La formación profesional se fue integrando en el sistema educativo y hoy en día se contempla como una opción didáctica más que pueden desarrollar los jóvenes antes de incorporarse a la vida adulta, como un período de transición entre la escuela y el mercado laboral. Es lo que se denomina «formación profesional inicial». Por otro lado, la formación

profesional también atiende a las personas adultas, ya sea para mejorar el desempeño de su ocupación actual y mantenerla, ya sea para permitir la inserción laboral. Es lo que se ha venido a denominar «formación profesional permanente». La atracción que ejerce la formación profesional depende en buena parte de la posición social que se le confiere y de las posibilidades que ofrece en el mercado laboral en términos de empleo, remuneración, perspectivas de carrera y puesto de trabajo ocupado. La posición social y el prestigio de la formación profesional es, por tanto, divergente entre los diversos países.

El interés de este trabajo radica en situar a la formación profesional reglada en la Andalucía de inicios del siglo **xxi**. Concretamente, analizando la nueva realidad que se da en los centros educativos tras la incorporación de mujeres y hombres inmigrantes a este tipo de formación. Para ello, se analizará la evolución y la incorporación de estos nuevos alumnos y alumnas, con la finalidad de esbozar su funcionamiento y su incidencia en el caso de tres institutos de formación profesional de Granada. Desde el punto de vista institucional, analizamos las interacciones entre distintos actores que van mucho más allá del ámbito escolar *stricto sensu*, puesto que, además del profesorado y el alumnado, nos encontramos con las estructuras administrativas y asociacionistas que influyen decisivamente en dichas interacciones.

Además, con el estudio, se pretende profundizar en el grado de aceptación de la presencia de personas inmigrantes en los distintos niveles educativos de formación profesional. Concretamente, el objetivo principal del estudio es comprobar que no está motivada la idea existente de rechazo a las personas inmigrantes cuando acceden a los cursos de formación profesional.

2. Inmigrantes en Granada: «Granada, ciudad integradora»

Hace quince años, en 1995, Granada (España) fue declarada Ciudad Refugio, y así quedó incluida en una red de ciudades destinadas a acoger inmigrantes, exiliados, refugiados deportados, apátridas, desplazados, etc. Se hizo un llamamiento a sus ciudadanos y ciudadanas y a las distintas instituciones públicas y privadas para que se sumaran a este acuerdo y se comprometieran también a promocionarlo y desarrollarlo, con el fin de garantizar el costo económico que el referido compromiso iba a reportar (Jiménez, 1997).

En noviembre de 1995, se puso en marcha, en la ciudad de Granada, el proyecto de la Comisión Europea *Ciudades contra el racismo. Granada, ciudad integradora*. En el informe final (diciembre de 1995-noviembre de 1996), se proporcionaba un conjunto de alternativas y de medidas para evitar las actitudes y los comportamientos racistas, y se proponía que Granada fuera la segunda ciudad refugio de España; Valladolid, en España, fue la primera en realizar esta propuesta (Derrida, 1996) ¿Qué sucede en Granada para que se produzcan estos dos acontecimientos históricos? Dicha ciudad fue, desde 1995 hasta 1997, uno de los treinta «laboratorios sociales» que la Comisión Europea estableció en todo su territorio para conocer, estudiar y diagnosticar el racismo y la xenofobia. ¿Por qué Granada? Porque Granada es uno de los

mejores «laboratorios sociales y culturales» de la Unión Europea, ya que es la ciudad ideal para poder efectuar este tipo de estudios, análisis y diagnósticos sobre conflictos raciales, esencialmente por las siguientes condiciones:

- a) Ocupa uno de los últimos lugares de España en renta per cápita desde 1960. Fue la última provincia en renta per cápita en 2008, según el informe del BBVA².
- b) Es la primera provincia de España con una fuerte presencia de gitanos (un 5,6% de la población (IEA-SIMA 2008), quienes tienen verdaderos problemas de integración.
- c) Es una de las ciudades de España con más problemas en cuanto a personas de otros países (magrebíes, senegaleses, argelinos, pakistaníes, etc.), por la sensación que provoca tener el Tercer Mundo a domicilio.

Una de las principales características de la población inmigrante en Granada es su gran diversidad. Si bien ha sido tradicionalmente una ciudad de acogida para numerosa población procedente del Magreb, que la elegía para cursar estudios superiores, debido, sin duda, al atractivo de la tradición universitaria, actualmente el abanico de procedencia es mucho mayor, lo que la colocaría en una situación similar a los contextos europeo y español. La actualidad del fenómeno migratorio en Granada queda evidenciada por el hecho de que dos de cada tres inmigrantes lleva residiendo en nuestra ciudad menos de tres años. Desde el punto de vista socioespacial, no podemos hablar todavía, en el caso de Granada, de la generación de guetos a gran escala, aunque se puede observar una cierta tendencia a una aglomeración espacial de suramericanos en el Zaidín, de asiáticos en la zona centro y de marroquíes en la zona norte. De la tabla 1, debemos remarcar el número más significativo de los suramericanos (16.289), nada extraño si tenemos en cuenta la situación político-económica de sus países y el factor de atracción que puede ejercer la similitud cultural y el idioma.

3. Formación profesional: una aproximación «in medias res»

A menudo, se ha asimilado la formación, y sobre todo la formación profesional, a la formación técnica o al aprendizaje de oficios o profesiones del sector industrial (imagen 1). En la actualidad, esta distinción ya no es útil, puesto que la industria no es el sector económico más importante y los servicios han tomado el relevo, lo cual ha generado muchas profesiones nuevas que no tienen una base industrial ni técnica en sentido estricto. Todo oficio o profesión comporta unas técnicas entendidas como metodologías necesarias para desarrollar las tareas correspondientes. Así, se puede hablar de técnicas médicas, de técnicas de trabajo social o de técnicas comerciales, pero estas técnicas no tienen nada que ver con las de carácter industrial. Hoy en día, la formación profesional está más orientada a los servicios que a la industria.

2. Informe BBVA 2008 (en línea). [<http://www.urbanismo.com/informe-bbva-sobre-la-situacion-economica-espanola-en-abril-08/>, consulta: 10/01/2009]

Tabla 1. Población inmigrante en Granada (2008)

País o zona	Hombres	Mujeres	Total	% total ext.	% total and.	% pob.
Alemania	1.027	928	1.955	3,37%	8,12%	0,22%
Bulgaria	401	225	626	1,08%	6,11%	0,07%
Francia	745	779	1.524	2,62%	11,07%	0,17%
Italia	1.018	691	1.709	2,94%	9,92%	0,19%
Reino Unido	3.427	3.121	6.548	11,27%	6,58%	0,73%
Rumanía	6.123	4.352	10.475	18,03%	13,24%	1,17%
UE	15.095	12.242	27.337	47,06%	8,89%	3,05%
Rusia	192	841	1.033	1,78%	11,91%	0,12%
Ucrania	168	181	349	0,60%	3,35%	0,04%
Europa no UE	642	1.303	1.945	3,35%	6,96%	0,22%
Marruecos	5.180	3.216	8.396	14,45%	9,06%	0,94%
África	7.014	3.556	10.570	18,20%	8,79%	1,18%
Argentina	1.735	1.534	3.269	5,63%	12,80%	0,36%
Bolivia	2.283	2.143	4.426	7,62%	20,05%	0,49%
Colombia	970	1.214	2.184	3,76%	10,48%	0,24%
Ecuador	1.261	1.164	2.425	4,17%	10,61%	0,27%
Perú	114	142	256	0,44%	5,65%	0,03%
América	7.953	8.336	16.289	28,04%	11,53%	1,82%
China	656	498	1.154	1,99%	11,21%	0,13%
Asia	1.105	810	1.915	3,30%	10,40%	0,21%
Oros	20	13	33	0,06%	10,25%	0,00%
Total	31.829	26.260	58.089	100,00%	9,43%	6,47%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del IEA-SIMA.

En España, la gestión de la formación profesional viene articulándose a través de tres subsistemas: *a)* formación profesional reglada, *b)* formación profesional ocupacional y *c)* formación continua.

El subsistema de formación profesional reglada corresponde a las administraciones educativas; el subsistema de formación profesional ocupacional, a las administraciones laborales, y el subsistema de formación continua, a los agentes sociales. En esa triple dimensión, se observan una serie de características diferenciadoras que giran en torno de los aspectos siguientes:

- 1) Destinatarios (jóvenes, trabajadores en activo, desempleados).
- 2) Finalidad (formación inicial, formación para un puesto de trabajo, actualización y reciclaje).
- 3) Instituciones responsables (Administración educativa, Administración laboral, agentes sociales).
- 4) Validez (académica, profesional).

Imagen 1. Evolución del concepto de formación profesional.



Fuente: elaboración propia.

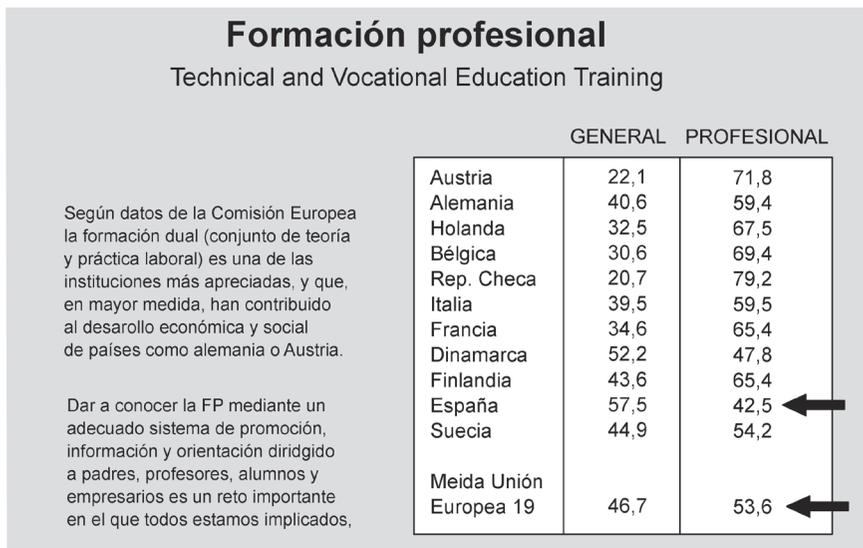
- 5) Acreditación (títulos, certificados).
- 6) Estructura (módulos profesionales, cursos).

En los últimos años, se está otorgando, por parte de la sociedad española, una mayor importancia a la formación profesional, aunque la enseñanza universitaria todavía mantiene un gran peso. La brecha existente con países del resto de Europa en cuanto al porcentaje de alumnos que inician estudios profesionales en vez de universitarios se está reduciendo (imagen 2).

La formación profesional se ofrece a los alumnos a partir de los dieciséis años de edad, aunque se puede iniciar a los quince años en los denominados «programas de iniciación profesional»³ como otro itinerario educativo de la educación secundaria obligatoria. Ya en su momento, la LOGSE (1990) y la Ley de cualificaciones profesionales y formación profesional (2002) plantean que la formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo laboral determinado. Debe proporcionarles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones de trabajo que pueden producirse a lo largo de

3. Modalidad de formación que establece la Ley Orgánica de calidad de la educación y que, anteriormente, determinados institutos de educación secundaria venían desarrollando de modo experimental para atender a aquel alumnado no motivado y con dificultades para seguir con normalidad la educación secundaria obligatoria.

Imagen 2. Demanda de formación profesional en Europa.



Fuente: elaboración propia a partir de La formación profesional en España: Hacia la Sociedad del Conocimiento, de la colección «Estudios Sociales» (Fundación “la Caixa”, 2008).

su vida, así como comprender la organización y las características del sector correspondiente, los mecanismos de inserción laboral y adquirir una identidad y una madurez profesionales motivadoras de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.

La formación profesional específica se organiza en ciclos formativos y en programas de cualificación profesional inicial (PCPI), con una organización modular y de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de diversos campos profesionales, y pretende proveer de conocimientos y habilidades relativos a una profesión, presenta interacciones importantes con el sistema productivo y, por ello, está sometida a un ritmo de obsolescencia y cambios acentuados, lo que exige su ubicación en un sub-sistema específico que sirva de puente entre el sistema formativo general y el mundo del trabajo.

La formación profesional específica pretende facilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuir a la formación permanente de los ciudadanos y atender las demandas de cualificación del sistema productivo. Los alumnos que superan las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior obtienen, respectivamente, el título de técnico y de técnico superior. Los títulos de formación profesional específica tienen tanto validez académica como laboral, y su reconocimiento es oficial dentro del Estado y en la Unión Europea. Los ciclos de grado medio se relacionan con

funciones de elaboración, ejecución, realización, etc., y los de grado superior, con las correspondientes a las de organización, coordinación, planificación, control, supervisión, etc. La duración de los ciclos formativos es variable, puesto que depende del tiempo necesario para adquirir la competencia profesional correspondiente. Oscila entre 1.300 y 2.000 horas. Los ciclos formativos de 1.300 o 1.400 horas se organizan normalmente en cuatro trimestres: tres en el centro educativo en el primer curso académico y el cuarto de formación en centros de trabajo durante el primer trimestre del curso siguiente. Los ciclos formativos de 1.700 horas se organizan normalmente en cinco trimestres: los tres primeros en el centro educativo y los dos restantes, en el curso escolar siguiente, en la formación en centros de trabajo. Los ciclos formativos de 2.000 horas se organizan en seis trimestres: cinco en el centro educativo, de los que tres corresponden al primer curso y dos al segundo curso, y el sexto trimestre es de formación en centros de trabajo.

Son, por tanto, exclusivamente profesionalizadores, puesto que constituyen el puente entre la escuela y la empresa e incluyen una parte importante de la formación en situaciones productivas reales mediante acuerdos de colaboración entre los centros educativos y las empresas. Están pensados para conseguir una mayor agilidad y capacidad de respuesta a los cambios tecnológicos y sociales mediante una gran interacción con el sistema productivo e inspiran a los programas formativos en la competencia profesional. Por ello, la formación de los docentes no debe limitarse a que dispongan de los conocimientos técnicos de una especialidad determinada, sino también, en la medida de lo posible, a crear equipos interdisciplinares en los que sean capaces de captar la evolución en las competencias necesarias para el desempeño de las profesiones. En cuanto al perfil de los docentes en materia de capacitación didáctica, se debe tener en cuenta que el docente no es aquel que todo lo sabe, sino el que, aún teniendo menos conocimientos, es capaz de encontrar en los alumnos un gran potencial, motivarlos e ilusionarlos con el aprendizaje, y es capaz de atender a la mejora continua (García Aguilera y Aguilar Cuenca, 2002). El módulo profesional de formación en centros de trabajo (FCT) es un bloque de formación específica que obligatoriamente ha de cursarse y se ofrece en todos los ciclos formativos. Sus contenidos están organizados alrededor de actividades propias del perfil profesional y permiten al alumno «vivir» el clima productivo y social dentro de la empresa. La característica más relevante de esta formación es que se desarrolla en un ámbito productivo real (la empresa), donde los alumnos podrán observar y desempeñar las actividades y las funciones propias de los distintos puestos de trabajo de una profesión, conocer la organización de los procesos productivos o de servicios y de las relaciones laborales, siempre orientados y asesorados por los tutores del centro educativo (tutores docentes) y del centro de trabajo (tutores laborales). El establecimiento de este último módulo de formación parte de la idea de las ventajas que genera la formación obtenida «situacionalmente», es decir, la impartida dentro de un contexto, en este caso, dentro de un contexto real de desempeño profesional. Esta formación permite que los alumnos comprueben in situ las competencias necesarias para el des-

empeño del puesto de trabajo, lo cual refuerza en ellos la conciencia de una formación relevante en un mundo ajeno a sus relaciones familiares, de amigos, de profesores que les enseñan y den ejemplos para resolver los numerosos problemas que surgen, puedan reconocer el sentido y la utilidad del aprendizaje, aprendan a utilizar los ámbitos de decisión que les otorgan y a manejar información para tomar decisiones. Además, si esta formación en centros de trabajo se realiza en una empresa de otro país europeo (mediante el programa Leonardo Da Vinci), permite que esta «movilidad internacional» (Kristensen, 2005) sea considerada como:

- a) Un elemento favorecedor del empleo.
- b) Un medio de fomentar la comprensión intercultural.
- c) Un vehículo de transferencia tecnológica.

Cuando existen dificultades para que el alumnado curse este módulo profesional, es posible sustituirlo por una serie de actividades de carácter virtual que pretenden reproducir el ámbito productivo real. Pero deberíamos preguntarnos cuáles son los motivos que llevan a los empresarios a colaborar en este tipo de formación de los jóvenes. Frente a los costes en los que puede incurrir (costes de incorporación a un puesto, coste de la atención ofrecida por el tutor laboral, coste de los posibles «errores» cometidos, inquietud de los «sindicatos» que se traduce en demasiadas prácticas de empresa y acciones formativas, coste de formar a una persona que puede recabar en la «competencia», etc.), pueden ser varios los alicientes que encuentra un empresario para colaborar:

1) El filantropismo, al considerar deber y responsabilidad de su empresa ayudar a la sociedad (motivo que tal vez no encaje con una gran mayoría de empresas, a pesar de que la solicitud que se les hace por parte de las administraciones mediante las campañas publicitarias en los medios de comunicación de masas pretenda provocar este sentimiento en el empresario).

2) La motivación individual, pues el empresario puede utilizar esta colaboración como una forma de selección de personal, para cubrir necesidades temporales de trabajadores a bajo coste, para mejorar su prestigio, para incorporar y/o actualizar unas competencias de las que era deficitaria la empresa, etc. En este último caso, la empresa que acoge a un alumno puede conseguir una transferencia de su aprendizaje al puesto de trabajo (Gellida y Eduard, 2001), la generalización de esos aprendizajes al resto de componentes de la empresa o, por lo menos, descubrir, por comparación con éstos, necesidades formativas que deban ser atendidas.

4. Diversidad sociocultural en las aulas de formación profesional reglada

El mundo actual está cambiando debido a las transformaciones políticas, sociales y económicas que se están desarrollando. Esto está dando lugar a un proceso migratorio hacia los países más desarrollados. En el caso de España,

Tabla 2. Evolución de la población según el padrón

Padrón de la población	1998	2006
Total	39.852.651	44.708.964
Nacionalidad española	39.215.566	40.564.798
Nacionalidad extranjera	637.085	4.144.166

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INE.

el flujo de inmigración está sustentado en necesidades económicas y proviene de distintas zonas geográficas, principalmente: Europa del Este, América del Sur, Magreb y África Subsahariana. Desde la teoría Push-Pull, se recogen los factores de atracción y de expulsión. En los últimos años, en España se ha incrementado la presencia de extranjeros. A 31 de marzo de 2007, había en España 3.236.743 extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor, lo que implica un incremento del 7,11% respecto a 31 de diciembre de 2006. La cifra ha aumentado en el último trimestre en 214.935 personas y, según el padrón de población, la presencia de extranjeros refleja la evolución que se muestra en la tabla 2.

De una forma u otra, se constata el importante incremento de la población extranjera, que supera los cuatro millones de personas, con cerca del 10% de la población total. Desde hace algún tiempo, los inmigrantes también están accediendo a enseñanzas de carácter no obligatorio, en concreto, a las de formación profesional. Esta investigación tiene como objetivo comprobar que no está motivada la idea existente de un rechazo a las personas inmigrantes cuando acceden a los cursos de FP. En el año 2002, el número de extranjeros que cursaban enseñanzas de esta etapa era de 9.505 (un 1,89% del total de alumnado extranjero). Los datos ofrecidos por las estadísticas de educación en España nos muestran la evolución de la población inmigrante que cursa estudios (tabla 3).

Refiriéndonos a la FP, se observa que se ha producido un aumento de 3,6 alumnos en 1996 hasta 48,2 alumnos por cada mil matriculados en 2005. No obstante, esta tendencia es similar en el resto de enseñanzas. En cuanto al número de alumnos extranjeros en España, las cifras son las que se reflejan en la tabla 4.

Con estos datos, se constata que, a pesar de que el alumnado extranjero de formación profesional ha aumentado, se ha abierto una brecha que se incrementa anualmente, comprobable en la tabla 3, entre la enseñanza de la ESO (curso 2005-2006: 146.387 alumnos) y la de bachiller (curso 2005-2006: 21.828 alumnos) y FP (curso 2005-2006: 24.0863 alumnos). Estos datos contrastan con los que se daban en el curso 1996-1997, donde los alumnos extranjeros que estudiaban ESO (7.672 alumnos) representaban similar cuantía que los que cursaban bachillerato (5.490 alumnos) y FP (2.580 alumnos). En 2005, se entiende que los alumnos extranjeros que continúan estudios de bachiller y FP son solamente el 30%. A pesar de todo ello, se constata que el alumnado extranjero en las aulas de formación

Tabla 3. Número de alumnos extranjeros por mil alumnos matriculados. Datos ofrecidos por niveles de enseñanza

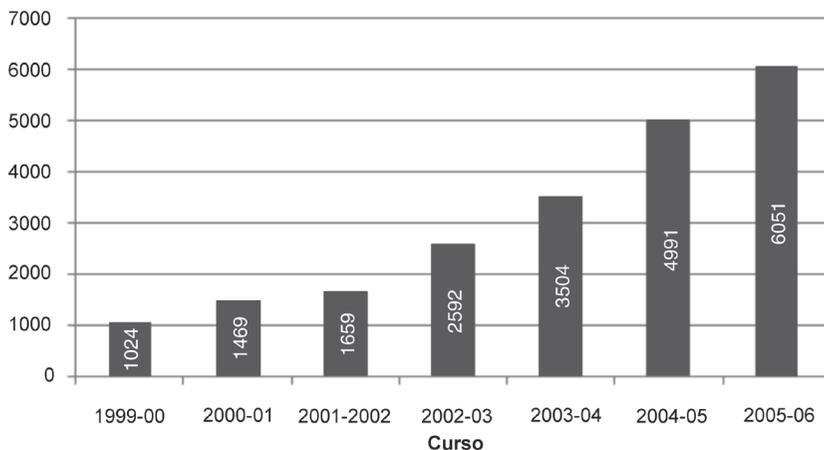
	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Total	8,3	9,9	11,0	14,9	19,9	29,5	44,2	57,0	64,8	74,0
Educación infantil	9,4	10,9	11,0	15,1	21,1	32,0	47,2	58,7	60,4	63,4
Educación primaria	11,4	13,4	13,3	17,4	23,8	35,4	53,5	70,5	80,3	91,9
Ecuación Especial	5,4	8,3	6,4	12,1	15,7	20,7	35,7	47,9	55,9	69,5
ESO	6,5	9,0	11,9	14,8	19,7	29,1	42,7	57,9	67,2	79,4
Bachilleratos	4,2	5,6	6,5	7,8	9,2	12,0	17,8	23,6	29,5	34,1
Formación profesional	3,6	4,3	4,8	7,4	9,3	13,6	20,7	28,6	37,8	48,2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos registrados en <http://www.mepsyd.es/>

Tabla 4. Alumnado extranjero por niveles de enseñanza

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Total	63.044	72.335	80.537	107.303	141.916	207.112	309.058	402.116	459.291	529.461
Educación infantil	10.471	12.260	12.387	17.148	24.571	39.048	60.042	78.966	85.799	93.291
Educación primaria	35.650	34.923	34.017	43.943	59.386	87.685	132.453	174.722	198.165	288.072
Ecuación especial	159	235	178	330	428	560	965	1.331	1.572	2.028
ESO	7.672	15.167	22.558	29.644	38.163	55.246	80.286	107.533	124.714	146.387
Bachilleratos	5.490	6.711	6.296	6.235	7.066	8.605	12.099	15.520	19.160	21.828
Formación profesional	2.580	2.855	2.648	3.640	4.574	6.728	10.467	14.682	19.255	24.063

Fuente: elaboración propia a partir de los datos registrados en <http://www.mepsyd.es/>

Gráfico 1. Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en Granada.**Alumnado**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006) y del MEC (2006).

profesional se ha multiplicado por diez en los últimos años. Concretamente, Granada ha pasado de 1.024 escolares procedentes de familias de origen no español en el curso 1999-2000, a más de 6.000 en el curso 2005-2006. Se trata de un aumento por curso académico muy regular, en torno al millar de alumnos cada uno, que, excepcionalmente, en el curso 2004-2005, se eleva a 1.487 (gráfico 2).

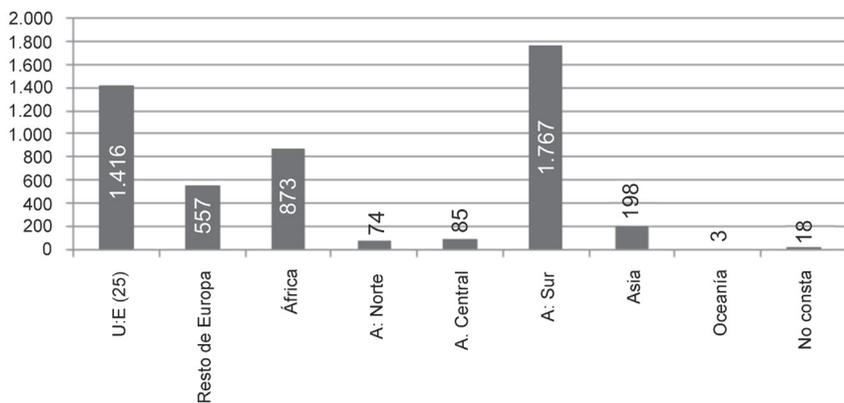
Atendiendo al gráfico 3, de los más seis mil alumnos de origen no español escolarizados en Granada, la presencia más importante y al alza, según la reciente evolución, es la del procedente de Iberoamérica, con más del 35% del total (1.767 alumnos), que, mayoritariamente, es ecuatoriano, colombiano y boliviano.

En relación con las enseñanzas que cursa el alumnado de origen no español en la provincia de Granada, en el gráfico 4 observamos que la mayor escolarización se sitúa en los niveles obligatorios de enseñanza, especialmente en educación primaria y, en menor medida, en ESO y educación infantil, y muy baja en bachillerato y en formación profesional.

5. La propuesta metodológica

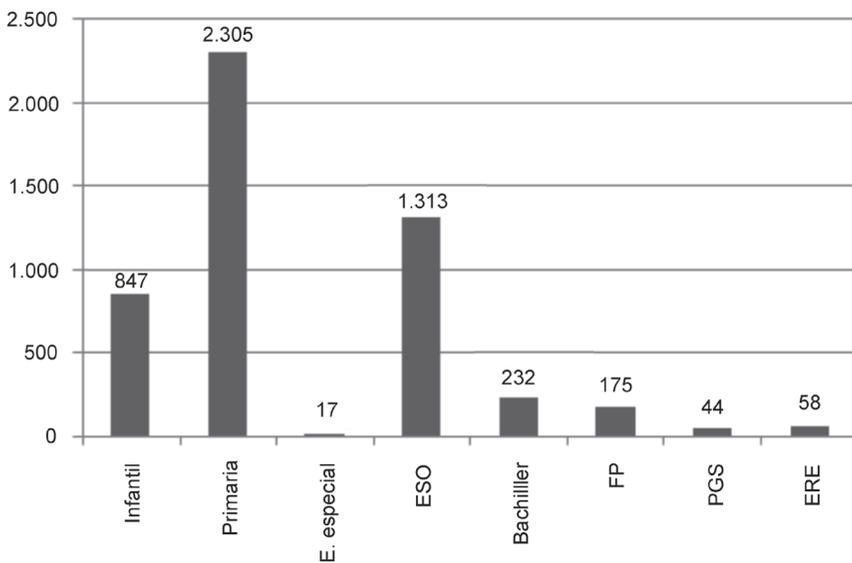
Este estudio etnográfico responde al desarrollo de una metodología cualitativa (Aguirre, 1995) que ha permitido describir incidentes clave, funcionalmente relevantes, situándolos en relación con el contexto sociocultural más amplio. Desde esta metodología de investigación, se han aplicado técnicas abiertas de

Gráfico 2. Conjuntos geopolíticos de procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en Granada (curso 2004-2005).



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del MEC (2006).

Gráfico 3. Alumnado de origen no español escolarizado en Granada en el curso 2004-2005. Etapas educativas.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del MEC (2006).

recogida de datos, entrevistas abiertas y en profundidad y observación participante. La observación participante como instrumento de obtención de conocimiento etnográfico nos permite lograr información mediante la interacción con todos los agentes que interactúan en el centro educativo. Esta observación participante se ha realizado desde la función de investigador⁴, dentro de las «organizaciones escolares» de tres institutos de educación secundaria que imparten ciclos formativos de formación profesional en el ámbito geográfico de la ciudad de Granada. Concretamente, el IES Cartuja, el IES Ángel Ganivet y el IES Luis Bueno Crespo.

No se trata aquí de ver cómo funcionan las políticas de emergencia para poblaciones recién llegadas, de que concebimos la formación (desde un punto de vista holístico) como un elemento de las políticas de asentamiento respecto a la población inmigrante. En este sentido, nos adelantamos un poco en el tiempo y suponemos que ya ha sido finalizada una primera fase «receptora». Por otra parte, se ha seleccionado como población objeto de estudio a la mujer y al hombre inmigrantes dentro del subsistema educativo de la formación profesional, no sólo por la peculiar situación en el mercado de trabajo, sino porque, además, la construcción de estereotipos desde los diferentes actores sociales hace bastante generalizable la imagen de la mujer y del hombre inmigrante como una población «necesitada» por excelencia. Estos ciudadanos llegan a ser inmigrantes por causas socioeconómicas. Discriminados y explotados en sus lugares de origen, también discriminados y explotados en el mundo rico, donde esperan mejorar sus condiciones de vida, los inmigrantes pobres son vistos como «pobres inmigrantes» a los que se puede utilizar. «Con una perspectiva más progresista, se piensa que hay que ayudarles y educarles» (Juliano, 1998: 70).

Hemos utilizado la entrevista abierta y en profundidad como técnica de recogida de datos. El guión para estas entrevistas, más que ser una batería de cuestiones o ítems, se compone de una selección de interrogantes muy generales acompañados de un listado de temas. Éstos han ayudado a los investigadores a ir sacando cuestiones sobre las que queríamos ir profundizando, al mismo tiempo que han ofrecido al entrevistado cierta orientación, al menos al principio, sobre qué hablar.

No obstante, hemos de decir que este guión ha sido secundario, en el sentido de que, durante las entrevistas que teníamos con nuestros informantes, siempre hemos tratado de seguir el hilo de aquellas cuestiones que ellos nos iban planteando y que no teníamos anotadas. En efecto, como expone Woods (1987: 93): «A medida que se desarrolla la entrevista, pueden tener lugar marcos alternativos de trabajos, sugeridos por las respuestas de las mismas. El (guión) original no se ha perdido, pero los aspectos importantes para el entrevistado sólo se vuelven evidentes cuando este habla».

Se ha entrevistado a representantes de la Administración en el ámbito autonómico y local que fueran lo más representativos posible de los actores

4. El autor es miembro del grupo de investigación Los Problemas Sociales en Andalucía. Universidad de Granada.

institucionales y cuasi institucionales que participan directamente en el diseño y en la gestión de la acción formativa en los ciclos de formación profesional en Andalucía y Granada. Además, se ha hablado también con miembros de la comunidad educativa de los tres centros investigados, más concretamente: profesorado, alumnado inmigrante y autóctono. En total, se llevaron a cabo veinte entrevistas, las cuales presentamos a continuación:

a) Por lo que se refiere a los actores institucionales, se han realizado dos entrevistas. La primera ha sido hecha a un asesor del Centro de Profesorado de Granada (CEP), institución dependiente de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación, cuyas funciones básicas son la atención permanente y continua del profesorado y el asesoramiento sobre los distintos planes, programas y líneas prioritarias de la Consejería. La segunda entrevista se realizó a la administrativa del IES Cartuja, con una larga trayectoria profesional en distintos centros de toda Andalucía.

b) Por lo que se refiere a los actores cuasi institucionales, dos han sido las entrevistas efectuadas, una de ellas a uno de los sindicatos más representativos en materia de formación y otra a una institución fuertemente vinculada a la Iglesia católica (Cáritas). Se ha entrevistado a la responsable de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, de la UGT, y a la coordinadora pedagógica del servicio de ayuda de Cáritas en Granada.

c) Finalmente, hemos hablado también con los actores de la comunidad escolar de los tres centros investigados. En el IES Cartuja, hemos realizado dos entrevistas individuales a un profesor y a una profesora, y en el IES Luis Bueno Crespo, a una profesora. Por último, con respecto a este grupo social, una entrevista grupal (tres profesores y dos profesoras) del IES Ángel Ganivet. La definición dada para la entrevista individual es igualmente adecuada para la entrevista grupal. La mayor parte de los aspectos de la entrevista individual son aplicables al caso de las entrevistas grupales (presentación, actitudes, desarrollo, etc.). Con respecto al alumnado autóctono, se realizaron dos entrevistas individuales a alumnos del IES Ángel Ganivet, tres entrevistas individuales a alumnas del IES Cartuja y una entrevista grupal (tres alumnos y tres alumnas) en el IES Luis Bueno Crespo. El último grupo social entrevistado se trata de alumnado inmigrante. En el IES Ángel Ganivet, se realizaron dos entrevistas individuales a alumnas del centro; en el IES Cartuja, tres entrevistas individuales a una alumna y a dos alumnos, y en el IES Luis Bueno Crespo, una entrevista individual a una alumna.

La justificación de la elección de los centros educativos investigados está determinada por la heterogeneidad que presentan. El IES Cartuja se encuentra ubicado en la zona norte de la ciudad de Granada, más concretamente, en el barrio de Almanjáyár, y tiene una población empadronada de 6.728⁵ habi-

5. Ayuntamiento de Granada. Número de personas empadronadas en el municipio de Granada (en línea). [[http://www.granada.org/obj.nsf/in/FFBOCIV/\\$file/SEXBAR08.pdf](http://www.granada.org/obj.nsf/in/FFBOCIV/$file/SEXBAR08.pdf), consulta: 22/12/2008]

tantes, de los cuales 3.534 son inmigrantes y 1.984, provenientes del Reino de Marruecos. En el barrio, son habituales las frases como «En ese instituto hay muchos problemas», «Está lleno de moros y gitanos», «Ahí no quiere ir nadie», «Ningún profesor que valga algo quisiera trabajar ahí. Sólo van los que no tienen más remedio». La comunidad educativa en general se mueve entre la indignación y el desánimo, al comprobar que el imaginario colectivo ha creado un monstruo pedagógico-institucional indeseable por la mayoría. El IES Ángel Ganivet se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de Granada, goza de larga tradición en Granada y está situado en un distrito municipal cuya población es eminentemente de clase media-alta. Por último, el IES Luis Bueno Crespo, que se sitúa en el área metropolitana de la ciudad de Granada y tiene una población de clase media, en su mayoría jóvenes que buscan una vivienda más accesible en las zonas «dormitorio» de la ciudad.

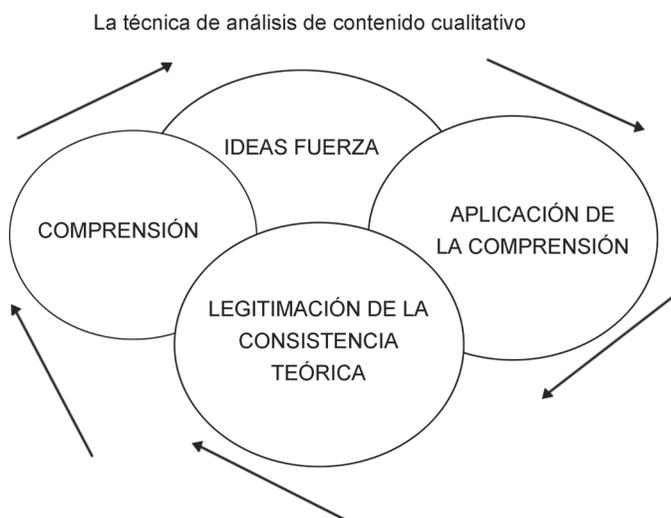
En nuestra investigación, hemos empleado la técnica del análisis de contenido cualitativo, que, en un sentido amplio, será como lo vamos a entender en este trabajo. Se trata de una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados o de otro tipo diferente, donde pueda existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, vídeos, etc. El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Por lo tanto, y siguiendo a Taylor y Bogdan (1984), el objetivo del análisis de contenido en este trabajo debe ser entendido como el método utilizado para ordenar las «dimensiones discursivas» de los sujetos entrevistados y las operaciones supresivas necesarias para mirar los discursos de manera sistémica y dilucidar los contenidos esenciales para el propósito del analista (expresión gráfica, figura 1).

Estas consideraciones y lecturas han influido de manera decisiva en la elaboración de las tres matrices (las cuales representan tres pasos de eliminaciones sucesivas) que constituyen el cuerpo del análisis que se presenta en esta investigación. Con esto, también queremos demostrar la vigencia del uso de la técnica de análisis de contenido de documentos como herramientas hermenéuticas de consenso entre el «Yo intérprete» y el «Yo hablante». Hemos llamado a estas matrices:

1. Primera matriz de análisis: Discursos de los entrevistados. Esta primera matriz presenta los textos enteros de los entrevistados relativos a cada dimensión (entrevistas completas). Con ello, se permite realizar el estudio de los sujetos en forma individual, de las dimensiones en forma aislada y del conjunto completo de los discursos.

2. Segunda matriz de análisis: Generar categorías a partir de la primera reducción. Consiste en la reducción de los discursos anteriores en las ideas fuerza que éstos describen. El orden de la matriz es idéntico al anterior. Es decir, aplicación de la comprensión.

Figura 1. Proceso de trabajo para el uso del análisis de contenido en nuestra investigación.



Fuente: elaboración propia a partir del modelo teórico de Taylor y Bogdan (1984).

Tabla 5. Dimensiones incluidas en las tres categorías

Conceptos universales	Superestructura económica	Intereacciones sociales
Educación	Titulado académico	Relación societaria
Mercado	Competitividad	Ambivalencia identitaria
Economía	Sin contrato	Religión
Servicio público	Subsidiado	
Rechazo		
Diversidad		
Aldea global		

Fuente: elaboración propia.

3. La tercera matriz, reducción final, ideas fuerza ordenadas por categorías, percepción de aspectos positivos, negativos y neutros. No considera a las dimensiones ni a los sujetos particulares, sino que ordena las ideas fuerza según la valoración que le dieron los entrevistados y la frecuencia con la que estas ideas fueron mencionadas. Legitimación de la consistencia teórica.

En el desarrollo de la primera matriz, la primera reducción consistió en separar los discursos de los sujetos entrevistados en las dimensiones discursivas relevantes al análisis. Las dimensiones obtenidas fueron las que se muestran en la tabla 5.

6. Resultados

Después de la categorización que hemos ido desarrollando a lo largo de la reducción en las dos primeras matrices, el proceso de análisis de contenido, y con ello la generación de los principales resultados de la tercera matriz en su primera categoría, «Conceptos universales», es lo que presentamos en este artículo. Los resultados han sido categorizados en positivos, negativos y neutros.

a) *Percepción de los aspectos positivos.* Hoy en día, la relación entre los sistemas formativos y el mercado de trabajo se plantea en términos de competencias. En España, desde los años ochenta, se empieza a producir una innovación profunda en el ámbito formativo con el comienzo de la reorganización del sistema educativo y de formación. De poner el énfasis en los procesos educativos, se pasó a priorizar los resultados de los aprendizajes. Este cambio conceptual es uno de los elementos más innovadores que ha permitido evolucionar a todos los sistemas de formación para adaptarse a las nuevas condiciones sociales y económicas que han surgido en las últimas décadas. En este sentido, debemos destacar las menciones hacia «Compromiso» (8 menciones), «Convivencia; espacio-tiempo» (8 menciones) y «Conocimiento» (7 menciones).

El concepto de competencia ya surgió en los años sesenta incorporado a la evaluación objetiva de los aprendizajes y al debate sobre las competencias lingüísticas que aportaron las teorías de Chomsky. La adquisición de la competencia se realiza por la acumulación de la diversidad de situaciones que el individuo comprende. Esta concepción es mucho más interesante y aporta una visión más realista y completa que la del concepto de cualificación, en la medida en que define mejor las condiciones y las proporciones en las que se integran tanto los conocimientos como la experiencia práctica. El modelo de las competencias supone, de hecho, una ruptura con respecto al statu quo institucional de la cualificación. En España, la escasa tradición del concepto de cualificación ayudó a concebir las competencias como una nueva estrategia para promover la cualificación de los trabajadores. Además, el concepto venía de Europa, de donde procedía también el mensaje de la necesidad de invertir en formación. Hoy en día, es totalmente inconcebible que la competencia profesional se pueda construir básicamente a partir de la experiencia sin una formación sistemática previa, tal como se producía en el modelo anterior de gestión descualificada de la mano de obra, que dominaba en España hasta los años ochenta. Por parte de la mayoría de las comunidades educativas de los tres centros investigados, se observa que la valoración de las «Competencias» (15 menciones) es un hecho determinante a la hora de concluir los estudios de formación profesional, pero, ¿qué ocurre con el alumno inmigrante? ¿Se le valoran los conocimientos adquiridos en su país de origen o, efectivamente, parte de una posición de desventaja? Si entendemos que formar las competencias está más cerca del concepto inglés de *training* (que significa 'entrenamiento') que del concepto de formación clásica entendida como 'transmisión', se trataría de desarrollar las capacidades de los individuos en un contexto lo más real posible, para ejecutar las competencias exigidas para el ejercicio de una

Tabla 6. Conceptos universales

Aspectos mencionados como positivos	X	Aspectos mencionados como negativos	X	Otros (neutros)	X
Competencias	15	Convalidación de estudios	22	Gratuidad de los estudios	
Formación profesional «habrá una salida mejor»	9	Prohibición para estudiar	20	Globalización	
		Xenofobia	16	Igualdad de oportunidades	
Compromiso	8	Desinformación	15	Espacio proceso	
Convivencia; espacio-tiempo	8	Capital familiar	12	«Disputa escolar»	
Conocimiento	7	Déficit cultural	10	Mantener su cultura	
Solidaridad	3	Expediente académico	7	Afectividad	
Cualificación profesional		Orientación «tendenciosa»	7	«Nichos de mercado»	
Expectativas		Aculturación	6	Decisiones éticas	
Enriquecimiento del proceso educativo		Rechazo	5	Relación endogrupal	
		Falta de recursos	4	Préstamos simbólicos	
		Disconformidad	3	Servicios financieros a inmigrantes	
		Exigencia empresarial	2		
		Incómodos	2	Espacio social transnacional	
		Exclusión social		Constancia	
		Voz melodiosa		Nativo digital	
		Discriminación			
		Situación administrativa			
		Adaptaciones curriculares			
Higiene corporal					
Mezcla					

Fuente: elaboración propia.

profesión o de un oficio. Esto significa un cambio radical en la organización del aprendizaje profesional y supone, como mínimo, la introducción de dos aspectos clave: el primero es la necesidad de crear un espacio lo más próximo posible al contexto real de producción para entrenar las competencias; el segundo es el cambio del proceso de aprendizaje para transformarlo en un nuevo ciclo que incluya el análisis de las situaciones de trabajo, los elementos de conocimiento necesario para interpretarlas, el conocimiento de las metodologías para resolverlas y el desarrollo de la capacidad para lograrlo, junto con la evaluación de los resultados en las condiciones exigidas por los criterios de calidad del servicio, la corrección de las desviaciones y la extracción de las enseñanzas necesarias para la próxima vez. Ambos aspectos implican reconocer que el sistema de formación, de forma aislada, no puede asumir esta transformación y requiere la participación y la complementariedad del sistema productivo. Nuestro análisis destaca una mención privilegiada: la «Formación profesional “habrá una salida mejor”» (9 menciones).

b) *Percepción de los aspectos negativos*. Si autonomía, flexibilidad y accesibilidad son tres características básicas para cualquier sistema de aprendizaje permanente, el reconocimiento y la certificación de los aprendizajes no formales e informales constituyen el cuarto pilar del sistema. Los aprendizajes que realiza un adulto a lo largo de su vida, incluidos los de carácter profesional, se efectúan mayoritariamente de manera informal a través de la experiencia vivida o de la participación en multitud de actividades (por ejemplo: asistiendo a conferencias, formando parte de un grupo de trabajo, etc.) con valor formativo, aunque de carácter no formal. Nuestro estudio nos demuestra que al inmigrante no se le convalida ni su experiencia profesional ni académica: «Convalidación de estudios» (22 menciones). En último término, se persigue tanto su inserción en el mercado de trabajo como su integración en el entorno social en el que vive. No obstante, los cursos analizados suelen partir de una filosofía asistencialista y asimilacionista, «Disconformidad» (3 menciones), de modo que no aprovechan los conocimientos, los hábitos ni las aptitudes que estas mujeres y estos hombres adquirieron en sus sociedades de origen.

Respecto a la eficacia del subsistema de la formación profesional, la medimos en este estudio cuantitativamente en términos de la tasa de inserción laboral del alumnado. No obstante, por otra parte, dicha eficacia topa con un ámbito más amplio de integración social en el caso de los alumnos y las alumnas inmigrantes, en el que se activan ciertos estereotipos y una determinada concepción etnocéntrica sobre cómo se debe tratar y formar a dicha población para que se produzca la integración social en la sociedad receptora: «Xenofobia» (16 menciones). Además, el diseño pedagógico se realiza en función de las dificultades lingüísticas y las especificidades étnicas: «Prohibición para estudiar» (20 menciones), lo cual tiende a reproducir las diferencias entre poblaciones que percibe la sociedad en general.

Debemos educar en la pluralidad, en el respeto y en la diversidad, con lo cual contribuiremos a formar individuos capaces de integrarse social y cul-

turalmente en la sociedad. La diversidad cultural de las sociedades significa enriquecimiento, y no una amenaza a la propia identidad cultural, por otra parte también diversa. La incorporación de otros valores culturales ha sido siempre un factor positivo para el desarrollo de los individuos y de las sociedades. Para conseguir todo lo señalado, debemos llevar a la práctica educativa una verdadera educación intercultural, capaz de acoger a la diversidad, que modifique estereotipos y prejuicios, que favorezca el conocimiento de las culturas minoritarias, promoviendo actitudes, conductas y cambios sociales que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, a fin de posibilitar el desarrollo de todas las culturas que conviven. Se necesita modificar los patrones de funcionamiento de la educación, la selección y el desarrollo de los currículos, hacia una programación intercultural en la que los intereses de todos queden representados, con una estructura curricular diferente a la dominante y una mentalidad distinta entre el profesorado con el reconocimiento de lo adquirido en los países de origen, «Expediente académico» (7 menciones), donde alumnado, padres y madres, Administración educativa y libros de texto no sean vehículos de una «Orientación tendenciosa» (7 menciones).

Nuestro estudio refleja también que los factores estructurales y culturales de la sociedad de acogida tienen importantes repercusiones sobre el fracaso escolar de estos alumnos. Así, la «condición de inmigrante» impide que la mayoría de estas familias cuenten con las mismas posibilidades para ofrecer apoyo a sus miembros en las tareas escolares. La estructura familiar de los inmigrantes es la que podríamos denominar «familia extensa»⁶ (Flaquer, 1998: 295), que se contraponen a la estructura más habitual en nuestra sociedad, la de la «familia nuclear»⁷ (Iglesias de Ussel, 1998: 295). La mención que refleja esta percepción es la de «Capital familiar» (12 menciones). Además, algunos de estos hándicaps se observan en la falta de medios económicos para ofrecer recursos bibliográficos o informáticos. Ello encuentra su reflejo en «Falta de recursos» (4 menciones).

c) *Percepción de los aspectos neutros.* La consideración de las condiciones derivadas de convertirse en un «inmigrante» tiene importantes consecuencias para el individuo, en su vida, en su manera de entender la realidad. La construcción de su nueva realidad en el «paraíso soñado», no solo viene marcada por las decisiones, las disponibilidades, las habilidades o las actitudes personales, sino que, más allá de eso, está fuertemente influenciada por las condiciones sociales, legales y actitudinales existentes en la sociedad de acogida.

Si bien encontramos que, en el discurso de los entrevistados, aparentemente se defiende la mutua aceptación y adaptación entre el instituto y la comuni-

6. «Familia extensa» que se caracteriza por aquellos «sistemas familiares cuyo ideal social es que convivan en el mismo grupo doméstico miembros adultos de diversas generaciones.
7. «Familia nuclear», que es el «tipo de familia predominante en la sociedad occidental y está formada por el esposo, la esposa y los hijos socialmente reconocidos. Sus miembros constituyen un grupo primario que mantiene relaciones regulares entre ellos. Excepcionalmente, otras personas pueden formar parte de dicho colectivo».

dad inmigrante (con menciones como «Igualdad de oportunidades educativas», «Gratuidad de los estudios»), y que la cultura dominante no es vista como un problema («Mantener su cultura»), las diferencias culturales sí son vistas como un obstáculo para la exitosa transición de un contexto cultural a otro («Préstamos simbólicos»). Por otro lado, el docente es capaz de establecer una graduación de los diversos colectivos de alumnado inmigrante extranjero en cuanto a la integración del mismo, señalando una serie de factores que dificultan este proceso («Decisiones éticas»). Tales factores aluden a las características de personalidad e inteligencia que a menudo se identifican como «Relación endogrupal». En cualquier caso, dichos factores se consideran homogéneos en el grupo de referencia etiquetado por su procedencia geográfica o por su «Espacio proceso».

Esta forma de proceder con la diversidad humana y cultural se basa en mecanismos diferenciadores, en los que se parte de rasgos visibles que parecen difíciles de negar. De este modo, los rasgos físicos, fundamentalmente el color de la piel, establecen las premisas de clasificación y diferenciación que legitiman a las relaciones con otros aspectos, en este caso, la cultura y el lugar geográfico.

7. Conclusiones

El mercado laboral español padece una situación de desequilibrio: segmentación, segregación, alta informalidad, baja productividad, presencia importante de ocupación autónoma, descompensación en la cualificación, moderación y polarización salarial, temporalidad y flexibilidad mal empleada e incremento en horas de trabajo. Estas condiciones afectan sobre todo a jóvenes, mujeres y personas con baja cualificación. Esta situación se multiplica si el trabajador es inmigrante y principalmente extracomunitario, puesto que ocupa empleos, sea en economía informal o formal, de forma segmentada y segregada. Aquí emerge la formación profesional reglada como oportunidad integradora, porque los obstáculos a veces son también trampolines para solucionar la segregación, pues el éxito en estos estudios supone también un éxito integrador. Hemos podido verificar la hipótesis enunciada, a través del análisis realizado, de que no está motivada la idea existente de rechazo a las personas inmigrantes cuando acceden a los cursos de formación profesional. Lo que queda por verificar o refutar en próximos estudios es una nueva hipótesis surgida de nuestra investigación. Aquellos inmigrantes que finalizan los estudios en FP obtienen empleo en condiciones equiparables a los españoles. Por tanto, es una buena forma de acceder al mercado laboral.

8. Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BAZTÁN, Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- CHOMSKY, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- CIDE (2005). *El alumnado en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- CONSEJO SUPERIOR DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO (2008). «L'avaluació de la formació professional reglada, 2008-2009». *Quaderns d'Avaluació*, 10.
- DERRIDA, J. (1996). *Cosmopolitas de todos los países. ¡Un esfuerzo más!* Valladolid: Cuatro Ediciones.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2006/ C 168/01). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud europea*.
- ETEFIL (2005). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral*. Madrid: INE.
- FLAQUER, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA AGUILERA, F.J. y AGUILAR CUENCA, D. (2002). «Ingeniería de la formación: Cómo diseñar acciones de formación presenciales en base a criterios de calidad pedagógica». *Capital Humano*, 152.
- GELLIDA, J. y EDUARD, L. (2001). «El seguimiento de la formación: Cómo hacer que los resultados de la formación perduren». *Capital Humano*, 145.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1998). «La familia española en el contexto europeo». En: RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- INCUAL (2008). *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Madrid: INCUAL.
- JIMÉNEZ BAUTISTA, F. (1997). «Ciudad y racismo: la ciudad de Granada como ciudad refugio». En: JIMÉNEZ BAUTISTA, F. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (eds.). *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, p. 257-274.
- JULIANO, D. (1998). *Las que saben: Subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- KRISTENSEN, Soren (2005). «El desarrollo de prácticas internacionales de trabajo como método didáctico». *Revista Europea de Formación Profesional*, 23. CEDEFOP.
- «Ley 1/1986, de 7 de enero, por la cual se crea el Consejo General de la Formación Profesional» *Boletín Oficial del Estado*, 9, 10 de enero 1986, modificada por la «Ley 19/1997, de 7 de junio» *Boletín Oficial del Estado*, 138, 10 de junio 1997.
- «Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional». *Boletín Oficial del Estado*, 147, 20 de Junio 2002.
- «Ley Orgánica de educación, aprobada el 3 de mayo de 2006». *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006.
- «Ley Orgánica General del sistema educativo, aprobada el 3 de octubre de 1990». *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2008-2009*. Madrid: MEC.
- MTAS (2005). *Aspectos principales del mercado de trabajo en los trabajadores extranjeros en España*. Madrid. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- MÜLER, H.-P. (1986). «Kultur, Geschmack und Distinktion: Grundzüge der Kultursoziologie Pierre Bourdieu». En NEIDHARDT, F.; LEPSIUS, M.R. y WEISS, J. (ed.). *Kultur und Gesellschaft* (cuaderno especial 27 de la Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 162-190.
- NAVARRO, V. (2000). «¿Existe una nueva economía?». *Sistema*, 159.
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. DeSeCo Background Paper.
- (2008). *The future of the Internet economy. A statistical profile*. París: OCDE.
- (2008a). *Education at a glance 2008: OECD Indicators*. París: OCDE, 168, 20 de julio.

- SINGLY, F. de (2003). *Les uns avec les autres: Quand l'individualisme crée un lien*. París: Armand Colin.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. 3a reimpresión. Barcelona: Paidós, 1996.
- TORRES, J. (1996). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

9. Webgrafía

- BBVA INFORME (2008). <http://www.urbanismo.com/informe-bbva-sobre-la-situacion-economica-espanola-en-abril-08/>
- Boletín Estadístico de Extranjería e Inmigración*, 12, abril de 2007. <http://extranjeros.mtas.es>
- EUROPEAN COMMISSION-EUROSTAT. <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- EUROPEAN PATENT OFFICE. <http://www.epo.org/>
- IEA (SIMA). Instituto de Estadística de Andalucía - Sistema de Información Multiteritorial de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/iea/sima/htm/sm41042.htm>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. <http://www.ine.es/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <http://www.mepsyd.es/>
- MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO Y COMERCIO. <http://www.oepm.es/>
- OBSERVATORIO ESPAÑOL DE LA INNOVACIÓN Y EL CONOCIMIENTO. <http://sise.fecyt.es/>
- OECD. <http://www.oecd.org/>
- UNITED STATES PATENT AND TRADEMARK OFFICE. <http://www.uspto.gov/>