

Adolescencias migrantes a contracorriente. Tiempos de vida y escuela en el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria.



Autora: Paula Alonso Pardo

Tesis doctoral UDC / 2020

Directora: Laura Oso Casas

Tutora: Laura Oso Casas

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y del Comportamiento



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA DE TESIS

Laura Oso Casas, Profesora del Departamento de Sociología y Ciencias de la Comunicación, como tutora y directora de la Tesis de Doctorado *“Adolescencias migrantes a contracorriente. Tiempos de vida y escuela en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”*, realizada por Paula Alonso Pardo, alumna del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y del Comportamiento, autoriza la presentación de la tesis indicada, considerando que reúne las condiciones para optar al título de Doctora y para su presentación ante el Tribunal correspondiente.

Fdo.: Laura Oso Casas
Directora de Tesis

Fdo.: Paula Alonso Pardo
Doctoranda

Esta tesis doctoral está bajo la licencia:

Todos los derechos reservados (la autora conserva todos los derechos, con las excepciones previstas en la Ley de Propiedad Intelectual).

A mi madre y a mi padre, por ser tiempo incondicional.

*“Y los días se echaron a caminar. Y ellos, los días, nos hicieron.
Y así fuimos nacidos nosotros, los hijos de los días, los averiguadores, los buscadores de la vida”.*

Los Hijos de los Días, Eduardo Galeano.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el tiempo regalado a cada uno/a de los/as 3.677 estudiantes que participaron en esta investigación. También, a los/as docentes y profesionales que me apoyaron, facilitando sus espacios y sus recursos. Los relatos de todos/as ellos/as han servido para crecer y avanzar en un conocimiento que pueda voltear esas vidas a contracorriente y tome el rumbo la igualdad y justicia social.

Agradezco al grupo de Pedagogía Social y Educación Medioambiental (SEPA), de la Universidad de Santiago de Compostela, donde nació esta tesis. Tengo muy buenos recuerdos de mis compañeros y compañeras del 33. Compartimos tiempos de trabajo, de congresos, de viajes, de comidas, de conversaciones -unas más apocalípticas, otras más banales-, y de aprendizaje. Con ellos y ellas, ha habido tiempos de lugares, lugares para el tiempo y tiempos de vida. No fueron muchos y, ahora menos, pero siguen siendo compañeros y compañeras.

Agradezco, especialmente, a José Antonio Caride, coordinador del grupo SEPA e investigador principal del proyecto en el que trabajé cuatro años, por contar conmigo para llevar a cabo el proyecto tan bonito sobre usos del tiempo. Por acercarme al tiempo con mucho tiempo. Académico de largo recorrido y experiencia inacabable, ha bocetado, dibujado y perfilado las nuevas generaciones de académicos y académicas con integridad, buenas palabras y mucha generosidad. Agradezco al Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales (ESOMI), de la Universidad da Coruña, donde esta tesis se hace mayor de edad. En él, inicié la vida académica y, en él, sigo en ella. Aquí he creado y madurado mis convicciones, mi manera de ser y estar en la Universidad y en la vida. He aprendido que no vale el despiste, que no hay que dejarse llevar por las corrientes meritocráticas e individualistas que acosan nuestro entorno. He aprendido que el crecimiento individual nunca es incompatible con el crecimiento colectivo, y que el trabajo propio, siempre ha de servir para reforzar el bien común.

Agradezco, especialmente, a mi directora de tesis Laura Oso, coordinadora del ESOMI, por seguir. Son 13 años de carrera investigadora a su lado. Entre las dos, hemos crecido. Académica inquieta, perseverante e inconformista. La oportunidad que empezó en 2007, sigue siéndola en 2020, lo que confirma su acompañamiento en los caminos abiertos para poder seguir cultivando, “*a beleza de ser uma eterna aprendiz*” -recuerdo de una canción que sonaba en las noches de Río de Janeiro, ciudad en la que comenzaba mi primera aventura como investigadora-. Gracias por todos estos tiempos llenos de experiencias, dedicación, cariño y, sobre todo, memoria.

Agradezco a María y a Raquel su presencia en mi vida. Como amigas y como compañeras. Para ellas tengo un doble agradecimiento: por haber aliviado las soledades, inseguridades y miedos con el mayor de los cariños y apoyo. Pero, sobre todo, por tratar, cada día, de construir una Universidad compañera, justa y honesta.

Agradezco, por último, y para siempre, a mis *fueguitos*, a mi gente querida. Cada uno con su llama particular. Conocedores de la montaña rusa en la que he estado viajando durante más de ocho años, muchos momentos prisioneros se alternaron con una fuerte convicción en la resistencia y la perseverancia, precisamente, las que me traen hasta aquí. Hubo tiempos en los que los monstruos no me dejaron avanzar, pero, un día, conseguí abrir la jaula, y los monstruos desaparecieron. Estos *siete* agradecimientos no hacen más que hablar de espacios y tiempos, remotos, cercanos, difíciles, bellos, diversos, extensos e intensos, pero, sobre todo, hablan de personas, que, de una manera u otra, han ocupado y ocupan mi vida. Somos el tiempo que hacemos y, el tiempo que yo hago es, en buena parte, gracias a ellas. No todo lo que comienza ha de tener un final, pero, en este caso, era obligado y, sobre todo, muy deseado. Aquí está. Gracias.

RESUMEN

Esta tesis doctoral analiza las experiencias escolares de las adolescencias migrantes matriculadas en Enseñanza Secundaria Obligatoria de Galicia, en clave de usos del tiempo. Da cuenta de que la migración y la educación se vertebran en torno a la familia, y de que los usos del tiempo de los/as menores parten de la individualidad, pero tienen un alcance colectivo. Desde estos fundamentos, se plantean dos hipótesis: validar la existencia de asimetría en los usos del tiempo del alumnado migrante y no migrante, que puede derivar en desventaja educativa; y validar la importancia que el hogar y el Estado tienen en esas experiencias escolares. Para probarlo, se establecen tres objetivos: analizar los usos del tiempo de vida de los/as adolescentes, según su procedencia (migrante o no migrante); abordar la influencia que el hogar migrante ejerce en el uso de su tiempo escolar; y, por último, estudiar el impacto que la política educativa tiene en sus cotidianidades. Con una metodología mixta, se aplicaron dos encuestas de diferente alcance y contexto, y se realizaron entrevistas en profundidad a expertos/as vinculados/as con la institución educativa. Los resultados evidencian experiencias de desventaja educativa en el colectivo migrante que, fundamentalmente, se explican por su condición de migrante y clase subalterna.

RESUMO

Esta tese de doutoramento analiza as experiencias escolares das adolescencias migrantes matriculadas en Ensinanza Secundaria Obrigatoria, en clave de usos do tempo. Da conta de que a migración e a educación vertébranse ao redor da familia, e de que os usos do tempo dos/as menores parten da individualidade, pero teñen un alcance colectivo. Desde estes fundamentos, se plantexan dúas hipóteses: validar a existencia de asimetría nos usos do tempo do alumnado migrante e non migrante, que pode derivar en desvantaxe educativa; e validar a importancia que o fogar e o Estado teñen nesas experiencias escolares. Para probalo, establécense tres obxectivos: analizar os usos do tempo de vida dos/ as adolescentes, segundo a súa procedencia (migrante ou non migrante); abordar a influencia que o fogar migrante exerce no uso do seu tempo escolar; e, por último, estudar o impacto que a política educativa ten nas súas cotidianidades. Cunha metodoloxía mixta, aplicáronse dúas enquisas de diferente alcance e contexto, e realizáronse entrevistas en profundidade a expertos/ as vinculados/ as coa institución educativa. Os resultados evidencian experiencias de desvantaxe educativa no colectivo migrante que, fundamentalmente, explícanse pola súa condición de migrante e clase subalterna.

ABSTRACT

This doctoral thesis analyses the school experiences of migrant adolescents enrolled in Compulsory Secondary Education in Galicia in terms of time use. It explores the notion that migration and education are structured around the family, and that although the scope is collective, minors' time uses are based on individuality. In accordance with these principles, I considered two hypotheses: asymmetrical time uses of migrant and non-migrant pupils may lead to educational disadvantage; and the home and the State play a key role in shaping these school experiences. In order to prove these hypotheses, I set three objectives: to analyse the life time use of the adolescents in accordance with their (migrant or non-migrant) origins; to consider the influence of the migrant household on the use and distribution of their school time; and thirdly, to study the impact of education policy on their everyday lives. Using a mixed methodology, two surveys of contrasting scope and context were conducted, and in-depth interviews were held with experts related to education. The results reveal the educational disadvantage of the migrant group, attributable mainly to their migrant status and lower social class.

INTRODUCCIÓN¹

¹ Esta tesis doctoral se ha desarrollado en el marco de:

- Una ayuda Predoctoral de Formación de Personal Investigador (Ref. BES-2009-028769), del Ministerio de Ciencia e Innovación, asociada al proyecto de investigación "Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria" (Ref. PSI2008-04368), en la Universidad de Santiago de Compostela, durante el período 2009-2013. Investigador principal: José Antonio Caride Gómez.
- De mi participación en el proyecto "Evaluación de las políticas educativas en las migraciones de niños y jóvenes procedentes de la región Atlántica y llanura, interiores de Marruecos, para una propuesta de prevención y de intervención con la juventud migrante en situación de riesgo". Período: 2011-2013. Agencia Española de Cooperación al Desarrollo. Investigadora principal: Laura Oso y Natalia Ribas.
- De mi participación en el proyecto "Xénero, movilidades cruzadas e dinámicas transnacionais" (FEM2015-67164-R). Ministerio de Economía y Competitividad. Período: 2016-2019. Investigadora principal: Laura Oso Casas.
- De mi participación en la Red INCASI: International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities. Global Trends in Social Inequalities in Europe and Latin America and exploring innovative ways to reduce them through life, occupational and educational trajectories research to face uncertainty. Horizon 2020- Research and Innovation Framework Programme. H2020--MSCA-RISE-2015. Marie Skłodowska-Curie Research and Innovation Staff Exchange (RISE). PROPOSAL NUMBER: 691004. Período: 2016-2019. Investigadora principal UDC: Laura Oso Casas.

Ésta es una tesis doctoral que nace de mi predilección por el mundo educativo y de mi aversión a la desigualdad social. Nace para conocer a un colectivo que no forma parte de los grupos dominantes de la sociedad, para compartir su realidad visibilizando sus cotidianidades, y para defender la necesidad de un giro hacia la justicia social. La sociología me ha enseñado que no sólo ha de servir para ver, conocer y analizar mientras estoy sentada en una silla, mirando a una pantalla y tecleando ideas, sino también para ir más allá. Para transformar. Ese componente de cambio social, quiere permear en esta tesis doctoral: crear y conocer para poder cambiar.

En esta investigación se habla de tiempos, y los piensa en gerundio, en el presente constante, que no se acaba para ser pasado y no quiere precipitarse al futuro. Hacer la vida en presente es hacerla sin detenerse, sin hacer pausas y sin despistes. Nos sitúa en un camino y nos invita a dar pasos con cordura y mesura, dejando espacio, eso sí, para imaginar un futuro presente mejor. Podría parecer que los gerundios prescinden del pasado y del futuro. Nada más lejos de la realidad. Es más, las historias de vida que aquí se van a relatar tienen mucho de pasado, de presente y de futuro. Hablar de migración es hablar de proyectos, de planes, que son fruto de un pasado, se anclan en un presente y se alimentan de un futuro. Hablar de tiempo supone comprenderlo de manera acumulativa. Pensarlo así, es la forma más ambiciosa de abrazar la vida cotidiana y encontrar, en el acontecer, las ganas de futuro. Éste va a ser un *leit motiv* de la tesis doctoral.

Decía Velarde en una conferencia impartida en México en 2006, que la vida cotidiana es *"meterse en los modos vivendi de los individuos, es desenredar lo que aparentemente es normal y percatarse de lo simbólico de cada estilo de vida, es darse cuenta de que existe un sistema social que te atosiga con una serie de normas a cumplir, o que te obliga a que disminuyas tu capacidad de asombro"*. Precisamente, ése es el anhelo: desenredar las normalidades y generar simbolismos, desenmarañar un contexto que parece boicotear la idea de poder ser dueños y dueñas hasta de nuestro asombro.

El asunto de esta tesis doctoral incluye el tiempo, los/as hijos de la migración y la educación. La idea es tejer cada uno de estos elementos, coserlos y crear una robusto y sólido ropaje que albergue conocimiento operativo y científicamente válido. Su finalidad es conocer y comprender las experiencias escolares de los/as hijos/as de la migración que son adolescentes, a través de los usos del tiempo y, de las que pienso, están teñidas de desventaja. Me aventuro a conocer los presentes de este grupo de alumnos y alumnas, los tantos presentes que tienen en su día a día, que transcurren entre diferentes universos, que trasladan representaciones e imágenes del ayer, del ahora y, quizás, del mañana. Recorro los tiempos y los espacios que se adueñan de sus vidas teniendo en cuenta dos elementos fundamentales: el hogar y la educación.

Como se verá a lo largo de la tesis doctoral, entiendo la migración como un proceso que atraviesa la familia, independientemente de que la decisión sea tomada individualmente. Sobre todo, en el caso de mi objeto de estudio, los/as adolescentes², a quienes les quedan al menos dos años para alcanzar la mayoría de edad. Por tanto, el acto de migrar tiene mucho de colectivo. También, tiene mucho de resistencia, de vitalidad y de ambición. Es el común denominador. Lo demás, es muy diverso: existen muchas razones, experiencias, imaginarios y coyunturas por las que uno o más individuos toman la decisión de hacer las maletas. La diversidad y policromía son características intrínsecas de la migración, pero lo cierto es que cuando un hombre y/o una mujer, que es padre y/o madre, y deciden emprender nuevas andanzas, siempre es pensando en mejorar ellos/as y sus descendientes, al menos, a pesar de las tensiones y conflictos que se puedan generar con dicha acción.

Esa capacidad de mejoría, de aporte cualitativo a su vitalidad, pasa porque se sientan cómodos/as en la nueva sociedad de destino. O lo que es lo mismo, pasa por la *integración*. En su caso, un modo de integración es a través del mercado laboral. En el caso de sus hijos/as, a través del mercado escolar. Introduzco este término intencionadamente para anticipar mi propia visión acerca de la institución educativa, actualmente. Esta parcela de la realidad social, como el resto, no se escapa de la intoxicación neoliberal que ha permeado a nuestras instituciones. Los *cortafuegos* para construir, cuidar y proteger un sistema educativo basado en la igualdad de oportunidades y justicia social, no son suficientemente fuertes y eficaces. Por lo cual, principios ideológicos como la meritocracia, la excelencia y el maniqueísmo al que nos tiene acostumbrados/as el neoliberalismo, también permean las aulas de nuestra educación pública. La presencia de estos valores ideológicos se verá con el análisis de los usos del tiempo de las adolescencias. El tiempo que vivimos no nos pertenece a todos. Se lo han adueñado unos pocos que manejan las agujas del reloj a su antojo para buscar su propia rentabilidad. Vivimos un tiempo escaso, anómalo y expropiado, de ganadores/as y perdedores/as.

La razón por la que la educación es importante en general y, en particular, para los/as hijos/as de la migración, es porque supone una vía de integración en el entramado social. La educación garantiza, a priori, una manera de estar en la sociedad, recursos con los que poder emprender la carrera laboral y, desde una visión más humanista, la consumación del individuo como ciudadano del mundo. El disponer de recursos concierne a la familia, pero el poder activarlos, atañe al contexto en el que los/as menores residen. Aquí, anticipo otra clave de esta tesis doctoral que, a continuación, formulo. Las experiencias de tiempos del alumnado migrante son diferentes a las de sus pares de iguales autóctonos y, en términos globales, conducen a una situación de

² Comprendido como la etapa que marca el tránsito entre la niñez y la vida adulta. En esta investigación, se referirán a las "edades en tránsito", aquellas entre los 12 y 16 años.

desventaja educativa. La naturaleza de esta situación desfavorable, radica en la disposición de la familia y en el talante que el Estado tiene para este grupo de población que es considerado como alteridad, es decir, con la condición de otro. Esta tesis doctoral aborda las experiencias escolares de las adolescencias migrantes matriculadas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria de centros educativos de Galicia. Y analiza esa experiencia en clave de usos del tiempo. La energía que mueve una tesis se transforma en: ¿En qué usan el tiempo de vida de los/as adolescentes migrantes? ¿Se viven esos tiempos de una manera específica? ¿Existe un uso diferencial del tiempo entre la población escolar migrante y la que no lo es? Si esto es así, es decir, si hay vivencias específicas y experiencias distintas en los usos del tiempo, ¿en qué elementos residen y se concretan esas diferencias de uso? Centrando la atención en el universo escolar, ¿cómo es el tiempo de escuela? ¿Existe un uso diferencial entre el colectivo migrante y autóctono? ¿Se trata de diferencias relevantes y sustanciales que afectan al comportamiento y al aprovechamiento de los/as adolescentes migrantes en la escuela? ¿Existe una realidad de desventaja por parte de los/as menores migrantes con respecto a sus pares nativos/as?, ¿qué tiene que decir el hogar y las políticas educativas en esas experiencias de tiempos diferentes y en desventaja?

Esta retahíla de preguntas hilvanadas, las concreto en la siguiente hipótesis: *“los usos del tiempo de las adolescencias migrantes tienen una naturaleza diferencial con respecto a los del alumnado autóctono, que conduce a una situación global de desventaja educativa, la cual se explica, principalmente a través de dos factores de diferente naturaleza: el hogar (nivel meso) y el Estado (nivel macro)”*.

Dado que se trata de una hipótesis que consta de dos ejes engarzados, la planteo empíricamente de manera escalada:

- En primer lugar, trato de validar la existencia de usos del tiempo de vida asimétricos en el alumnado de procedencia autóctona y migrante, que derivan, en términos globales, a una situación de desventaja.
- En segundo lugar, trato de validar que hay factores meso, representados por el hogar, y factores macro, representados por el Estado, que condicionan las experiencias escolares de la migración abocándola en una situación de desventaja educativa.

De esta manera, organicé la investigación estableciendo un objetivo general: analizar las experiencias escolares del alumnado migrante matriculado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, a través de los usos del tiempo, en centros gallegos. Éste lo desagrego en tres objetivos específicos, que se van a desarrollar en cada uno de los capítulos de naturaleza más empírica:

1. Analizar los usos del tiempo de vida del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta su procedencia. Entiendo por usos del tiempo de vida aquéllos que tienen que ver con: el tiempo escolar y el que no es, es decir, tiempo en y del hogar, y tiempo de ocio (tiempo escolar

- productivo y tiempo reproductivo). Se profundiza en cómo se viven esos tiempos en la migración y las diferencias existentes con respecto a los usos del tiempo de vida de la población escolar autóctona.
2. Analizar la importancia del hogar en las experiencias escolares del alumnado migrante matriculado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se establece una articulación entre las variables “Hogar” y “Experiencias escolares”. Por una parte, en la variable “Hogar” se contempla: tipo de hogar, región de procedencia, nivel de estudios y empleo de la madre y momento de llegada al contexto de destino. Por otra, la variable “Experiencias escolares”, incluye la medición de actividades que aportan significados, rendimientos y transiciones.
 3. Analizar el impacto que la política educativa tiene en el alumnado migrante matriculado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se profundiza en cómo el comportamiento que tiene el Estado (a través de la política educativa) para con la migración condiciona las experiencias escolares de los/as menores.

Con esta imagen fija de las metas a alcanzar e hipótesis que validar, estructuro la tesis doctoral en dos bloques: un bloque teórico y un bloque empírico, dejando entre medias, un apartado para explicar el diseño de la investigación.

El marco teórico se vertebra en torno a dos ejes temáticos, que suponen un encuentro inédito entre las migraciones y los usos del tiempo. Cada capítulo profundiza en una cuestión: desde una lectura general de las migraciones en un mundo interconectado, una mirada a la literatura sobre los/as hijos/as de la migración y la cuestión educativa, hasta el acercamiento al concepto de tiempo y cómo se instala en las cotidianidades de los sujetos de diferentes modos, usos y alcances en los distintos espacios de la realidad social.

El **Capítulo 1 “Una mirada al tratamiento de la alteridad en un contexto de globalización excluyente”**, se centra en acercar al lector y a la lectora, al tema de las migraciones en el contexto de la globalización. Comenzando desde un nivel muy general, se da cuenta del impacto que tiene la migración para los países de salida y llegada. Se ofrecen enfoques desde los que pueden explicar las migraciones. Y, por último, se aterriza en el contexto español. Se abre el telón ofreciendo una radiografía de la situación de España en general, a partir de la primera década del siglo XXI, como momento inicial en que se despertó como país receptor, centrando la atención en las políticas educativas. Además de esta panorámica, comparto la idea de la migración como algo que excede al individuo, y que tiene implicaciones familiares. Un proceso que rechaza los tiempos y espacios únicos, y de dónde se deduce que comparto la visión transnacional³. También, se muestra la cara del Estado para con la migración, que no es otra que una actitud hostil. El propio apartado que se refiere a esta cuestión, se titula

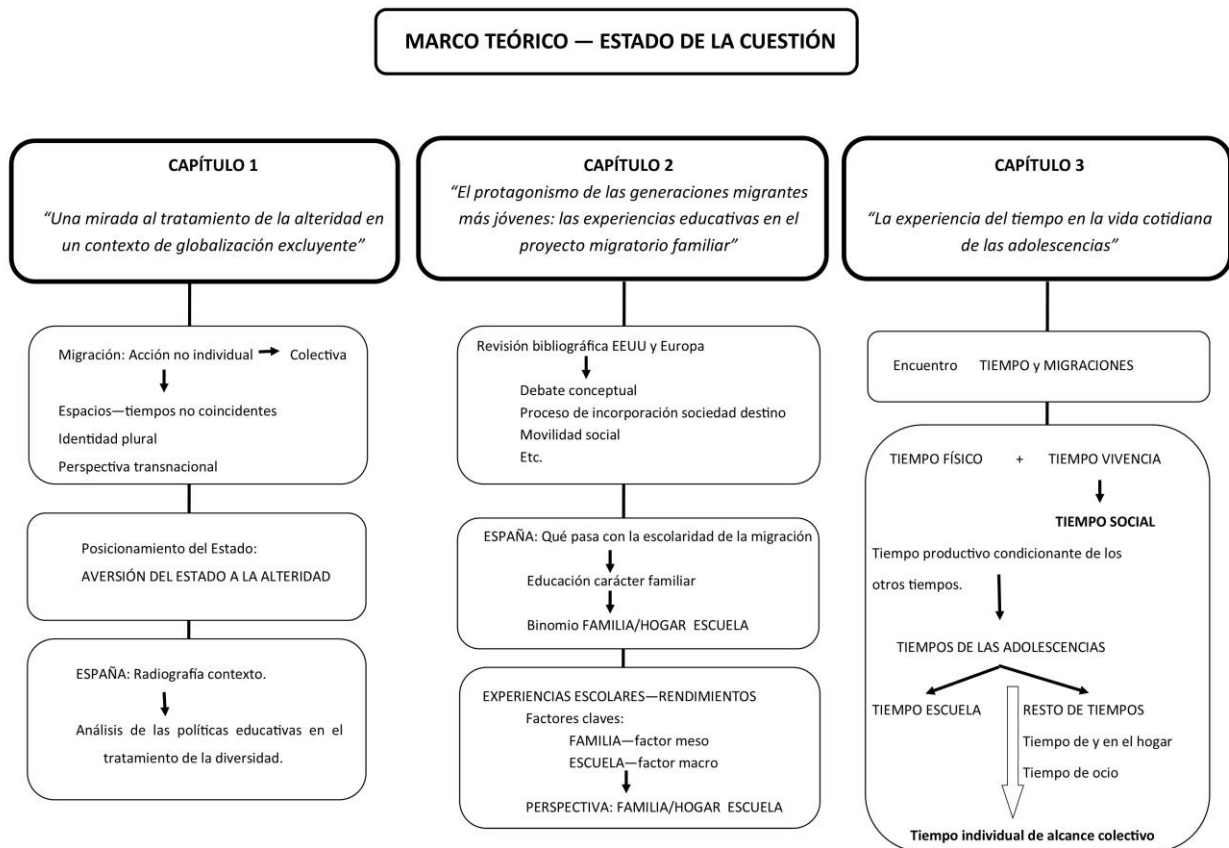
³ Esta tesis doctoral no aborda el enfoque transnacional, por no disponer de medios y tiempos para llevarlo a cabo, pero sí sirve esta perspectiva para entender que la migración comprende a la familia – en donde se generan tensiones- y diferentes espacios transnacionales que pueden condicionar, en mayor o menor medida, la cotidianidad de mi objeto de estudio.

“La aversión del Estado a la alteridad”, da cuenta de su comportamiento excluyente y su miedo histórico al debilitamiento de unidad y homogeneidad nacional.

El **Capítulo 2 “El protagonismo de las generaciones migrantes más jóvenes: las experiencias educativas en el proyecto migratorio familiar”**, ofrece un repaso de la literatura sobre los/as hijos/as de la migración. En él, planteo los debates surgidos en torno a las experiencias vitales de las generaciones más jóvenes migrantes, sobre todo en el ámbito de la educación. Visito el contexto norteamericano y europeo para entender la realidad española, que tiene su propia especificidad. Si bien ya he hablado del carácter familiar de la migración, es importante destacar que también tiene protagonismo en el ámbito educativo. Insisto en la importancia que la familia tiene en los tiempos, rumbos y experiencias de educación y de la escolaridad de los/as más pequeños/as. Teniendo clara esta premisa, revisito otras investigaciones que hablan de los debates conceptuales, del binomio indisoluble entre familia y escuela, de los rendimientos, de la desventaja escolar y de los procesos de desigualdad que, en general, experimenta este grupo escolar. Con respecto a esto último, analizo las diferentes corrientes que aluden a los factores que condiciona el tránsito por la escuela: la familia y la estructura educativa.

El **Capítulo 3 “La experiencia del tiempo en la vida cotidiana de las adolescencias”**, procede al encuentro entre el tiempo y las migraciones. Supone la presentación de dos realidades en un mismo plano y, es ahí donde, radica la originalidad de esta tesis doctoral. De manera general, introduzco la cuestión del tiempo, al que entiendo como un tiempo histórico, generacional y atado a las circunstancias, en suma, un tiempo de naturaleza social que explica cada aspecto de la realidad en la que vivimos. El tiempo como relativo de nuestras vidas. Teniendo en cuenta esta premisa, evidencio la controversia, la problemática y hago un breve relato de cómo se adentra en nuestras vidas: un tiempo social, que se construye en base al tiempo productivo, que se antepone al reproductivo. Tiempos de conciliación, tiempos de prisa, tiempos carentes, tiempos libres, tiempo de descanso, tiempos de desventaja, tiempos de resistencia, tiempos para aprender. De la multiplicidad de usos y atributos que éste tiene, fijo la atención en aquél que tiene que ver con esto último, con el ámbito educativo y, concretamente, el escolar. Qué sucede con el tiempo educativo de los/as menores y qué sucede con los tiempos de la escuela.

Figura 1 Introducción. Marco Teórico – Estado de la Cuestión



Fuente: Elaboración propia.

El *Capítulo 4 “Diseño de la investigación y métodos”*, emprende la ruta hacia lo empírico. Tras los tres capítulos teóricos y, antes de adentrarme en los resultados de la investigación, muestro el diseño escogido para conseguir los objetivos expuestos. Como ya se leerá detenidamente, se eligió una metodología de carácter mixto, que combinara lo cuantitativo y lo cualitativo. Concretamente, se realizaron dos encuestas a alumnado matriculado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, y se llevó a cabo un trabajo de campo con entrevistas en profundidad a expertos/as en el campo educativo.

La exposición de la metodología y las técnicas entraña una cierta complejidad. El diseño se pensó en todo momento para dar respuesta a las preguntas planteadas, hipótesis y objetivos. También, cabe destacar que esa elección e implementación tiene que ver con los tiempos laborales e investigadores/as que he atravesado. Aunque todo esto se detalla en el capítulo 4, hago un avance:

- La aplicación de la primera encuesta (en adelante, ENC1) se realizó en el marco de una Beca de Formación de Personal Investigador, vinculada al Proyecto de Investigación *“Tiempos escolares y tiempos de ocio. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del*

*alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*⁴. El alumnado total participante fue de 3.306 cuestionarios, en 52 centros de ESO de toda España. Con esta encuesta, doy respuesta al Objetivo 1 *“Analizar los usos del tiempo de vida -tiempo de y en el hogar, tiempo escolar y tiempo de ocio- del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta su procedencia”*.

- El diseño y aplicación de la segunda encuesta (en adelante, ENC2) se realizó *ad hoc* para esta tesis doctoral. Obtuve una muestra total 371 encuestas realizadas e a estudiantes de ESO de procedencia migrante y con residencia en Galicia. Los resultados proporcionados responden al Objetivo 2 *“Analizar la importancia del hogar en las experiencias escolares de las adolescencias migrantes matriculadas en Enseñanza Secundaria Obligatoria”*.
- La realización de las entrevistas en profundidad se enmarcó en el proyecto *“Evaluación de las políticas educativas en las migraciones de niños y jóvenes procedentes de la región Atlántica y llanura, interiores de Marruecos, para una propuesta de prevención y de intervención con la juventud migrante en situación de riesgo”*⁵. Obtuve un total de 10 entrevistas de expertos relacionados con el ámbito educativo. Con ella, abordo el Objetivo 3 *“Analizar el impacto que la política educativa tiene en el alumnado migrante matriculado en Enseñanza Secundaria Obligatoria”*.

El **Capítulo 5 “La cotidianeidad de los hogares: en el transcurso de los tiempos reproductivos”**, entra de lleno en la investigación. Como se avanza en el título, me aproximo al universo de los/as adolescentes. Opto por acercarme a ellos/as, a través de las vivencias en aquellos espacios y tiempos que no tienen que ver con la escuela. Abordo concretamente, el tiempo que no es escolar, aquél que transcurre en el seno del hogar o en otros espacios, y en donde se suelen desarrollar las prácticas de ocio. La clave de este capítulo es realizar ese abordaje teniendo en cuenta la procedencia de los/as participantes en el estudio: si son migrantes o no. En las primeras páginas, disecciono los tiempos de y en el hogar. Es decir, me interesa conocer qué sucede dentro de los hogares a lo largo de un día: desde que se levantan hasta que se acuestan, incluyendo los momentos de comida, cena, compañías, traslados, soledades y demás quehaceres diarios. En la segunda parte del capítulo, recurro al tiempo de ocio para conocer sus hábitos, rutinas, gustos, oportunidades y debilidades. Doy cuenta de qué les gusta hacer, qué consideran que es importante, a dónde suelen ir o qué les gustaría hacer y no hacen. A través de esta radiografía trato de validar la hipótesis de que existe un uso diferencial del tiempo entre los/as menores autóctonos y migrantes, que en ocasiones deriva en una posición desventajosa de los/as segundos con respecto a los/as primeros.

⁴ ACRÓNIMO: TETOSO. Ref. (PSI2008-04305PSIC). Coordinación: José Antonio Caride, Grupo SEPA, Universidade de Santiago de Compostela.

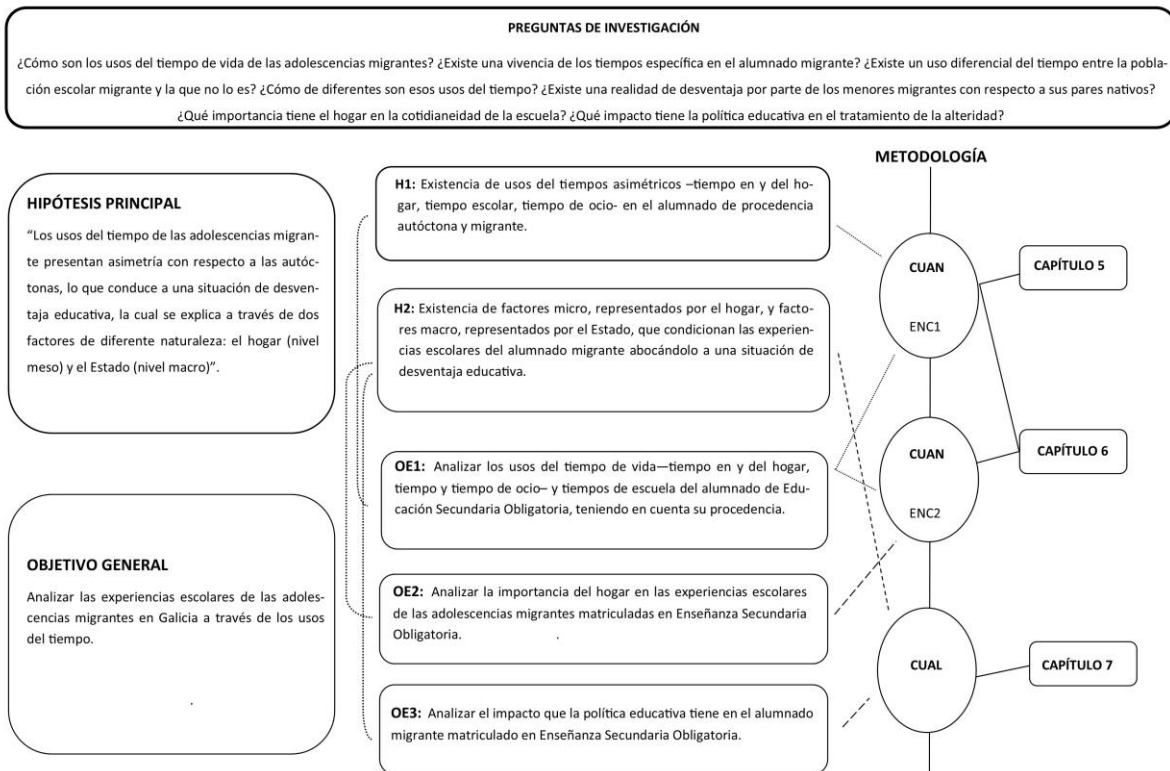
⁵ Financiación: Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID). Coordinación: Laura Oso (Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales – ESOMI), y Natalia Ribas. Período: 2011-2013.

El *Capítulo 6 “Experiencias en la escuela: la influencia del hogar en la vivencia del tiempo escolar de las adolescencias migrantes”*, pone el foco de atención en el universo escolar del colectivo migrante. Convierto los usos del tiempo de la escuela en experiencias que transmiten una representación de buena parte de su día a día. Es un capítulo armado sobre dos ejes: un primer eje, que pretende describir los usos del tiempo de la escuela diferentes entre la población nativa y migrante y detectar si, en términos globales, existe una posible situación de desventaja de ésta con respecto a la otra; y un segundo eje, que se queda sólo con el colectivo migrante, para conocer la influencia que el hogar ejerce en esas rutinas escolares, convencida de la especificidad de la condición migrante. De esta manera, articulo la variable *Hogar* teniendo en cuenta: quiénes lo conforman, la región de procedencia, la formación y empleo de las madres y el tiempo en destino; y la variable *Experiencia escolar*, a través de significados, rendimientos y transiciones. En suma, pongo sobre la mesa el debate sobre la asimetría de los tiempos escolares en los/as menores migrantes, que en ocasiones anticipan desventaja, y cómo un nivel meso de análisis -el hogar- interviene en el devenir de esas experiencias.

El *Capítulo 7 “El impacto de la política educativa en las experiencias escolares de las adolescencias migrantes: los fingidos abrazos del Estado”*, interpela al Estado a través de la política educativa. A partir de las narraciones de los/as participantes en el trabajo de campo, doy cuenta de las realidades del día a día de los centros en los ojos de los/as expertos/as y en los dispositivos y herramientas de actuación existentes para con la población migrante. Con el conocimiento previo sobre la cascada de leyes educativas que ha desbordado la comunidad educativa, unas más, otras menos, en donde se prueba que el Estado queda en evidencia, y argumento por qué es así. En este capítulo, trato de validar la hipótesis de que existen factores estructurales que condicionan negativamente la experiencia escolar del alumnado migrante.

El siguiente cuadro sirve de resumen de la investigación empírica y avance de esta tesis doctoral.

Figura 2 Introducción. Planteamiento del Problema



Elaboración propia.

No quiero terminar esta introducción sin subrayar la originalidad de esta tesis doctoral. Como ya avancé en la presentación del capítulo 3, imaginar el encuentro entre las migraciones y el tiempo, obedeció, en buena medida, a la coyuntura laboral en la que me encontraba en el momento de iniciar el doctorado; a mi formación de postgrado, pero, también a la ambición por proponer *algo diferente*. La beca que me vinculó a un proyecto tan complejo como bonito durante cuatro años, sobre la vida de las adolescencias en el entorno español, hundía sus raíces claramente en la pedagogía social, disciplina desconocida para mí. Ello supuso encontrarme con una nueva ventana por abrir y explorar para poder crecer como investigadora en el grupo de Pedagogía Social y Educación Medioambiental (SEPA), de la Universidade de Santiago de Compostela (UDC). La tarea no fue sencilla, pues en muchas ocasiones me sentí entre *dos aguas*, lo que honestamente, dificultó mi participación plena. No obstante, la sinergia *forzada* entre la sociología y la pedagogía social dio como resultado un proceso de formación que dura hasta estos momentos, y que culmina con estas páginas. Ello evidencia que una investigación interdisciplinar supone un reto, pero también constituye una necesidad y, desde luego, en este caso, fue una oportunidad extraordinaria para sumar conocimiento al análisis de las migraciones.

Por otra parte, la predilección por la cuestión migratoria tiene que ver con mi formación, una vez licenciada en Sociología. También, a través de una beca predoctoral, entré a colaborar en el Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales (ESOMI), de la Universidade da Coruña y del que actualmente formo parte, realizando tareas de investigación primerizas. El idilio con esa temática nació de ese camino comenzado fortuitamente, y del Máster Oficial en Migraciones Internacionales (MOMI) que cursé, posteriormente. La conjunción de esta inclinación, y del hecho de trabajar en una investigación de usos del tiempo, cuajó esta elección para realizar mi tesis doctoral. Esta doble experiencia confío que sirva para aclarar, por una parte, la elección del tema, pero también su novedad para la comunidad científica que estudia la migración.

Más allá de los rumbos que elige y sobrevienen a la biografía de una persona, lo cierto es que, como acabo de decir, me topé con algo original, tras bucear por los mares de literaturas sobre las historias de vida de las personas migrantes, de sus descendientes y sobre los usos del tiempo, en cualquiera que fuera su variante. De ese espacio vacío emergió la idea de estudiar las experiencias de las adolescencias migrantes a través de los usos del tiempo. La literatura sobre los/as hijos/as de la migración, sobre los itinerarios, trayectorias o procesos vividos por éstos/as durante el proyecto migratorio es un clásico de la literatura estadounidense, europea y, más tarde, española. Es más, es recurrente investigar qué pasa con los descendientes de los migrantes. Por su parte, la investigación sobre usos del tiempo tiene un intenso y extenso recorrido, cualquiera que sea su *subtema*, en el ámbito de la pedagogía, los estudios de género, conciliación, trabajo doméstico, etc. En lo que concierne a las generaciones más jóvenes, se viene estudiando cuantitativamente y cualitativamente sus tiempos vida, pero no tanto en diálogo con las migraciones.

Lo bonito y difícil, a la vez, de este trabajo, es que traté de conocer y comprender a esas jóvenes generaciones desde la lente del tiempo. Escrutar los usos que el tiempo tiene en cada universo de los/as futuros/as adultos/as y hacer una lectura de cómo transcurren. Por ello, a través del cuestionario TETOSO⁶, hecho expresamente para aplicar a todo el alumnado de ESO de España, incorporé la condición de migrante en esa encuesta⁷, diseñando un cuestionario *ad hoc*, aplicado únicamente para alumnado migrante que estuviese matriculado en secundaria. Esa oportunidad, constituye un privilegio en una tesis doctoral. La puesta en marcha, la explotación y la extracción de resultados materializaban esa idea novedosa de aunar dos campos. A continuación, comienzo con ese reto de adentrarme en la vida de las adolescencias, de *sus* tiempos, para desentrañar las realidades que tienen, sienten y expresan, en primera persona.

⁶ Acrónimo de la investigación sobre “Tiempos escolares y tiempos de ocio. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria” de la que emergió la encuesta 1 (ENC1).

⁷ Los detalles de este proceso son relatados en el capítulo 4.

	CONTENIDOS
INTRODUCCIÓN	15
INDICES	27
CONTENIDOS.....	27
TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS	33
CAPÍTULO 1	39
UNA MIRADA AL TRATAMIENTO DE LA ALTERIDAD EN UN CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN EXCLUYENTE	39
1.1. SER MIGRANTE: LIBERTAD CONVENIDA Y ESPACIOS Y TIEMPOS DESIGUALES.....	41
1.2. LAS TEORÍAS SOBRE MIGRACIONES COMO COORDENADAS PARA UBICARNOS EN EL MUNDO	45
1.2.1. Teoría neoclásica y sus variantes	46
1.2.2. La Nueva Economía de la Familia	47
1.2.3. La Teoría del Mercado de mano de obra dual	48
1.2.4. La Teoría del Sistema mundial	48
1.2.5. Planteamientos de Causación acumulativa.....	49
1.2.6. Las Redes de migración.....	50
1.3. LA MIRADA DEL TRANSNACIONALISMO EN LOS OJOS DE LOS/AS MIGRANTES Y SUS ESTRATEGIAS FAMILIARES	51
1.4. LA AVERSIÓN DEL ESTADO A LA ALTERIDAD	54
1.5. ESPAÑA DUAL: DE UN PASADO DE SALIDAS A UN PRESENTE DE ENTRADAS	58
1.6. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ANTE LA MIGRACIÓN EN ESPAÑA.....	64
1.6.1. Evolución del alumnado migrante en España y Galicia: el distorsionado conteo de las estadísticas.....	64
1.6.2. Rumbos, pugnas e ideologización de la educación	68
1.6.3. La gestión territorial de la diversidad.....	73
1.7. CONCLUSIONES	77
CAPÍTULO 2	81
EL PROTAGONISMO DE LAS GENERACIONES MIGRANTES MÁS JÓVENES: LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL PROYECTO MIGRATORIO FAMILIAR	81
2.1. LA PRESENCIA DE LOS/AS HIJOS/AS EN EL PROYECTO MIGRATORIO/ PROYECTOS DE LAS FAMILIAS: JUEGO EN UN COMPLEJO CUADRILÁTERO.....	83
2.2. LOS HIJOS E HIJAS DE LA MIGRACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y APUNTES TEÓRICOS EN EEUU Y EUROPA.....	86
2.2.1. Literatura norteamericana y los estudios sobre los/as hijos/as de la migración.....	87

2.2.2.	Literatura Europea: La movilidad social e integración de los/as hijos/as de migrantes, con el ojo puesto en la producción norteamericana	94
2.3.	LOS/AS HIJOS/AS DE LA MIGRACIÓN EN ESPAÑA: SOLUCIONES A LA INMIGRACIÓN INESPERADA.....	97
2.3.1.	Debate sobre el concepto la Segunda Generación	98
2.3.2.	Vivir en destino: incorporación social de las familias en clave de desigualdad	100
2.3.3.	La escuela con riesgo	104
2.3.3.1.	La escolarización de los/as menores migrantes en España.....	104
2.3.3.2.	La importancia del binomio escuela -familia- escuela.....	109
2.3.3.3.	El mal lenguaje del éxito y fracaso: rendimientos en desventaja.....	112
2.3.3.3.1.	Continentes y contenidos.....	112
2.3.3.3.2.	La familia como portadora de clase y estatus (migratorio).....	118
2.3.3.3.3.	Las imposiciones de la Escuela y el Estado.....	124
2.4.	COMPOSICIÓN SOCIAL Y ACCIÓN PEDAGÓGICA.....	128
2.5.	CONCLUSIONES	134
CAPÍTULO 3	139
LA EXPERIENCIA DEL TIEMPO EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS ADOLESCENCIAS.....	139
3.1.	EL TIEMPO COMO CONCEPTO Y EXPERIENCIAS	141
3.1.1.	Antecedentes	141
3.1.2.	Superación de las corrientes físico-objetiva y percibida-subjetiva.....	144
3.1.3.	El tiempo social	145
3.2.	DEL INTERÉS DE LOS TIEMPOS SOCIALES: SU INCIDENCIA EN LA EXPERIENCIA HUMANA	147
3.2.1.	La perpetuación del desorden social	147
3.2.2.	La importancia del reloj	150
3.2.3.	Mundo posmoderno y Sociedad Red	152
3.2.4.	Significaciones del tiempo en la experiencia humana: el tiempo como cómplice de la desigualdad.....	154
3.2.4.1.	El tiempo clasifica	154
3.2.4.2.	Problemas de conciliación	157
3.3.	SOCIALIZACIÓN EN LOS TIEMPOS EDUCATIVOS: LA CONTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DEL USO DEL TIEMPO ESCOLAR Y DE OCIO	162
3.3.1.	Antecedentes.....	162
3.3.2.	Tiempo de la escuela.....	166
3.3.3.	Los tiempos de ocio	172
3.4.	CONCLUSIONES	176
CAPÍTULO 4	181
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODOS	181
4.1.	EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	183
4.2.	LA PRIMERA ENCUESTA: EXPLORANDO AL OBJETO DE ESTUDIO.....	190

4.2.1.	Diseño cuestionario	190
4.2.2.	El universo de análisis y variables de clasificación y de análisis	191
4.2.2.1.	Terminología empleada para objeto de estudio: Diferenciación alumnado autóctono y migrante	191
4.2.3.	Elaboración de la muestra	192
4.2.3.1.	Muestreo aleatorio simple	192
4.2.3.2.	Tipo muestreo: aleatorio simple	193
4.2.3.3.	Fases proceso muestral: distribución alumnado.....	193
4.2.3.4.	Los centros de enseñanza	194
4.2.3.5.	Resultado muestral final	195
4.2.3.6.	Localización alumnados en los centros según las comunidades autónomas	195
4.2.3.7.	Aplicación de los cuestionarios	196
4.2.4.	Incidencias	199
4.2.4.1.	En el diseño del cuestionario	199
4.2.4.2.	En la elaboración de la muestra	199
4.2.4.3.	En el contacto con los centros	199
4.2.4.4.	En la aplicación.....	200
4.2.5.	Aproximación al perfil sociodemográfico de los/as protagonistas de la Encuesta 1	202
4.2.6.	Sexo, edad y curso	202
4.2.7.	Procedencia	203
4.2.7.1.	Alumnado.....	203
4.2.7.2.	Padres y madres.....	205
4.3.	LA SEGUNDA ENCUESTA: CONOCIENDO AL OBJETO DE ESTUDIO	207
4.3.1.	Diseño cuestionario: siguiendo el modelo anterior	207
4.3.2.	Universo de análisis y variables de clasificación y de análisis.....	207
4.3.3.	Confección de la muestra	208
4.3.3.1.	Muestreo aleatorio simple.....	208
4.3.3.2.	Tipo muestreo: aleatorio simple	208
4.3.3.3.	Fases proceso muestral.....	209
4.3.3.4.	Centros de enseñanza.....	209
4.3.3.5.	Resultado final muestra	209
4.3.3.6.	Localización alumnado en los centros.....	209
4.3.3.7.	Aplicación de los cuestionarios	210
4.3.4.	Incidencias	213
4.3.4.1.	En la elaboración de la muestra	213
4.3.4.2.	En el contacto con los centros	213
4.3.4.3.	En la aplicación.....	214
4.3.4.4.	En el análisis.....	214
4.4.	LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: EL DISCURSO DE LOS/AS EXPERTOS/AS	216
4.4.1.	Entrevistas a expertos/as	217
4.4.2.	Contactación	217
4.4.3.	Diseño guión entrevistas.....	218

4.5.	CONCLUSIONES	219
CAPÍTULO 5		221
LA COTIDIANEIDAD DE LOS HOGARES: EN EL TRANSCURSO DE LOS TIEMPOS REPRODUCTIVOS		221
5.1.	LO QUE NO ES ESCOLAR: LOS TIEMPOS DE VIDA FUERA DE LAS AULAS	223
5.2.	LA RUTINIZACIÓN DE LA VIDA: LOS PRE Y POST TIEMPOS DE LA ESCUELA	225
5.2.1.	La vida corriente en el hogar.....	225
5.2.2.	El sonido del despertador	225
5.2.3.	Acompañamientos y soledades durante las principales comidas del día.....	226
5.2.4.	Tiempo previo a dormir. Última actividad del día	231
5.2.5.	Saludando a la luna: la hora de dormir	233
5.2.6.	Los traslados: “de casa al centro y del centro a casa”	234
5.3.	TIEMPOS Y ESPACIOS DE OCIO.....	236
5.3.1.	La necesidad de tiempo liberado	236
5.3.2.	Actividades deportivas	241
5.3.3.	Actividades musicales	244
5.3.4.	La tecnología y la electrónica: adolescencias digitales.....	246
5.3.4.1.	Jugar con la videoconsola y el ordenador	247
5.3.4.2.	Navegar por internet y utilizar las redes sociales.....	248
5.3.4.3.	Ver la televisión.....	249
5.3.5.	El protagonismo de las amistades.....	252
5.3.6.	Tiempo para otras actividades extraescolares: dibujo/pintura.....	258
5.3.7.	De lo real a lo ideal.....	259
5.3.8.	En síntesis	264
5.4.	CONCLUSIONES	265
5.4.1.	La rutinización de la vida: los pre y post tiempos de la escuela.	265
5.4.2.	Tiempos y espacios de ocio.....	267
5.4.3.	Tiempos rutinarios delicados y tiempos de ocio abocados al consumismo y a la constricción	269
CAPÍTULO 6		271
EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA: LA INFLUENCIA DEL HOGAR EN LA VIVENCIA DEL TIEMPO ESCOLAR DE LAS ADOLESCENCIAS MIGRANTES		271
6.1.	EL TIEMPO DE ESCUELA ANTE EL HOGAR.....	273
6.2.	EL USO DIFERENCIAL DEL TIEMPO ESCOLAR EN EL ALUMNADO AUTÓCTONO Y MIGRANTE.....	276
6.2.1.	Actividades de desarrollo curricular.....	277
6.2.1.1.	Actividades clásicas.....	278
6.2.1.2.	Actividades innovadoras	278
6.2.1.3.	Actividades de personalización	279
6.2.2.	Rendimientos	281
6.2.2.1.	Las notas de la diferencia.....	282

6.2.2.2.	Autopercepción: ante el espejo de la dinámica escolar	286
6.2.3.	Tiempo para las relaciones: encuentros en los espacios compartidos	287
6.3.	LA IMPORTANCIA DEL HOGAR EN LA VIVENCIA DE LA ESCOLARIDAD DE LAS ADOLESCENCIAS	
MIGRANTES.....	289
6.3.1.	No hay puntada sin hilo: el diálogo abrupto entre hogar y escuela	289
6.3.2.	Composición de los hogares migrantes	301
6.3.2.1.	Tipo de hogares migrantes.....	301
6.3.2.2.	Indicadores de clase: nivel de estudios y empleo de las madres migrantes	305
6.3.2.2.1.	Nivel de estudios	305
6.3.2.2.2.	Empleos.....	309
6.3.2.3.	Los tiempos de la migración.....	313
6.3.3.	El encuentro esperado: la intersección entre la escuela y los hogares migrantes	316
6.3.3.1.	Significados en función de la composición de los hogares.....	317
6.3.3.1.1.	Tipo de hogar	317
6.3.3.1.2.	Procedencia.....	319
6.3.3.1.3.	Nivel de estudios de las madres	320
6.3.3.2.	Rendimientos en función de la composición de los hogares	322
6.3.3.2.1.	Notas.....	322
6.3.3.2.2.	Bienestar mental y anímico.....	326
6.3.3.3.	Aspiraciones inciertas y hogar de las adolescencias migrantes	331
6.4.	CONCLUSIONES	337
6.4.1.	EJE 1: Sí existe un tiempo escolar diferente, que torna en desventaja	337
6.4.2.	EJE 2: De la diferencia a la desventaja en las adolescencias migrantes explicada a través del hogar	339
6.4.3.	Cuadros resumen:.....	343
CAPÍTULO 7	347
EL IMPACTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LAS ADOLESCENCIAS		
MIGRANTES: LOS FINGIDOS ABRAZOS DEL ESTADO	347
7.1.	LA EDUCACIÓN ANTE EL ESPEJO DEL ESTADO.....	349
7.2.	LA MANO VISIBLE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: DE CÓMO LA IDEOLOGÍA ES DISFRAZADA DE AUSTERIDAD ECONÓMICA.....	352
7.3.	DISPOSITIVOS DE LLEGADA.....	354
7.3.1.	Las Aulas de Acollida	354
7.3.2.	¿En qué consiste el protocolo?	355
7.3.3.	Medidas complementarias.....	357
7.3.4.	Recursos externos.....	358
7.4.	LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO EN EL CUERPO DOCENTE: FORMACIÓN E INEXPERIENCIA. EL EFECTO PIGMALIÓN	360
7.4.1.	Maniqueísmo en los retratos	360
7.4.2.	Formación docente: la certeza de la inexperiencia.....	364

7.5. CONEXIÓN – FAMILIA – CENTRO	367
7.6. EL PROCESO DE EMANCIPACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL	370
7.7. CONCLUSIONES	374
CONCLUSIONES FINALES.....	379
FINAL CONCLUSIONS	395
BIBLIOGRAFÍA.....	411
ANEXOS	445
ANEXO 1 – CUESTIONARIO ENCUESTA 1: TIEMPOS ESCOLARES Y TIEMPOS DE OCIO EN EL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (EsO) EN ESPAÑA.....	447
ANEXO 2 – TABLAS FRECUENCIA ENCUESTA 1.	453
ANEXO 3 – CUESTIONARIO ENCUESTA 2: USOS DEL TIEMPO EN EL ALUMNADO DE PROCEDENCIA MIGRANTE MATRICULADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN GALICIA.....	459
ANEXO 4 - CARTAS DE COLABORACIÓN PARTICIPACIÓN ENCUESTA 2: USOS DEL TIEMPO EN EL ALUMNADO DE PROCEDENCIA MIGRANTE MATRICULADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN GALICIA.	469
ANEXO 5 - GUIÓN ENTREVISTAS EXPERTOS/AS.....	472

TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

TABLAS:

Tabla 1.1. Alumnado nacido en el extranjero matriculado en cursos de ESO en centros escolares de España – curso 2011/2012 - y Galicia – curso 2013/2014-.....	65
Tabla 1.2. Evolución población migrante en España. Período 2000-2019	65
Tabla 1.3. Evolución población migrante en España. Período 2000-2019	66
Tabla 1.4. Evolución población de 0 a 15 años nacida en el extranjero en España y Galicia Período 2000-2019	66
<hr/>	
Tabla 2.1. Porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública en Galicia	129
Tabla 2.2. Porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública en España	129
<hr/>	
Tabla 3.1. Fuentes estadísticas e investigación relativas al uso del tiempo	161
<hr/>	
Tabla 4.1. Distribución alumnado según muestra confeccionada.....	195
Tabla 4.2. Resultados aplicación encuesta a partir del diseño muestral, según Comunidades Autónomas ..	197
Tabla 4.3. Sexo, edad y curso del alumnado encuestado según lugar de procedencia (%).....	203
Tabla 4.4. Procedencia y nacionalidad del alumnado según lugar de procedencia (%)	204
Tabla 4.5. Procedencia y nacionalidad de los padres y las madres del alumnado encuestado (%).....	206
Tabla 4.6. Principales procedencias los padres y las madres del alumnado migrante encuestado (%)	206
Tabla 4.7. Resultado aplicación de las encuestas realizadas a alumnado de procedencia migrante en Galicia, según centro	210
Tabla 4.8. Porcentaje de cuestionarios aplicados según la provincia.....	211
Tabla 4.9. Porcentaje de cuestionarios aplicados según sexo.....	211
Tabla 4.10. Porcentaje de cuestionarios aplicados según edad	212
Tabla 4.11. Porcentaje de cuestionarios aplicados según curso	212
Tabla 4.12. Porcentaje de cuestionarios aplicados según lugar de residencia.....	212
Tabla 4.13. Porcentaje de alumnado encuestado según la nacionalidad	213
Tabla 4.14. Variables de análisis: “Composición hogar” y “Experiencia escolar”	215
Tabla 4.15. Casillero tipológico	218
<hr/>	
Tabla 5.1. Soledades y acompañamientos en diferentes momentos del día	228
Tabla 5.2. Comparativa ¿Con quién está el alumnado durante el Desayuno, Comida, Merienda y Cena según el lugar de procedencia?.....	231
Tabla 5.3. Tiempo dedicado estudiar y hacer los deberes, según lugar de procedencia (%)	233
Tabla 5.4. Tipo de desplazamiento casa – centro escolar – casa, según lugar de procedencia	235
Tabla 5.5. Valoración sobre tiempo dedicado a actividades según lugar de procedencia	238
Tabla 5.6. “Tengo tiempo suficiente para practicar deporte”	242
Tabla 5.7. ¿Escuchas música? Según lugar de procedencia (%).....	244

Tabla 5.8. Frecuencia de realización de actividades de música, danza, baile según lugar de procedencia (%)	245
Tabla 5.9. Jugar a la videoconsola u ordenador según lugar de procedencia (%)	247
Tabla 5.10. Utilización internet y redes sociales según lugar de procedencia (%)	249
Tabla 5.11. Ver la televisión según el lugar de procedencia (%)	250
Tabla 5.12. Tiempo dedicado a estar con las amistades según lugar de procedencia (%)	253
Tabla 5.13. Alumnado que acude a actividades extraescolares de pintura/ dibujo según lugar de procedencia (%).....	258
Tabla 5.14. Valoraciones alumnado “Tener tiempo para ir a actividades extraescolares”, según lugar de procedencia (%)	258
Tabla 5.15. Actividad diaria más importante según lugar de procedencia (%)	260

Tabla 6.1. Valoración sobre realización actividades innovadoras durante las horas en el aula según lugar de procedencia	278
Tabla 6.2. Valoración sobre realización actividades innovadoras durante las horas en el aula según lugar de procedencia	279
Tabla 6.3. Valoración sobre realización actividades de personalización durante las horas en el aula según lugar de procedencia	280
Tabla 6.4. Porcentaje de aprobados y suspensos en alumnado de ESO según lugar de procedencia	282
Tabla 6.5. Valoración alumnado sobre actividades relacionadas con el rendimiento.....	287
Tabla 6.6. Actividades realizadas durante el recreo según el lugar de procedencia	288
Tabla 6.7. Elementos articulación composición hogar y experiencia escolar	292
Tabla 6.8. Tipo de hogar en alumnado migrante (%)	302
Tabla 6.9. Procedencia de los hogares del alumnado migrante (%).....	303
Tabla 6.10. Composición de los hogares del alumnado migrante – según procedencia y tipo de hogar (%). 305	
Tabla 6.11. Tipo de hogar del alumnado migrante según región de procedencia y nivel de estudios de la madre (%)	308
Tabla 6.12. Categoría profesional de las madres autóctonas y migrantes.....	312
Tabla 6.13. Momento de escolarización alumnado migrante (%).....	314
Tabla 6.14. Etapa de escolarización según la región de procedencia del alumnado migrante en Galicia.....	316
Tabla 6.15. Representación del tiempo según el tipo de actividad en el alumnado migrante de E.S.O.....	318
Tabla 6.16. Tipos de hogar de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)	319
Tabla 6.17. Procedencia de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)	320
Tabla 6.18. Nivel de estudios de las madres de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)	321
Tabla 6.19. Etapa de escolarización de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)	322
Tabla 6.20. Notas del alumnado migrante	322
Tabla 6.21. Alumnado con mayor situación de desventaja educativa en función del hogar (%)	324
Tabla 6.22. Alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%).....	328

Tabla 6.23. Procedencias del alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%)	329
Tabla 6.24. Nivel de estudios de las madres del alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%)	330
Tabla 6.25. Etapa de escolarización más crítica para el alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%)	331
Tabla 6.26. ¿Qué piensas hacer cuando acabes la enseñanza obligatoria?	333
Tabla 6.27. Transiciones tras la Enseñanza Secundaria obligatoria del alumnado migrante según tipo de hogar, región de procedencia, nivel de estudios de la madre y momento de escolarización (%)	336

Tabla 7.1. Importancia para el alumnado migrante y sus padres y madres acerca de la escuela, educación y los deberes	370
Tabla 7.2. Propuestas de actuación en el ámbito educativo.	377

GRÁFICOS

Gráfico 1.1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas del Régimen General en España y Galicia (%). Período: 1997-1998 al 2018-2019.	67
Gráfico 1.2. Evolución del alumnado extranjero en España y Galicia según el ciclo educativo (%)	68

Gráfico 4.1. Porcentaje de cuestionarios aplicados según la Comunidad Autónoma	197
Gráfico 4.2. Porcentaje de cuestionarios aplicados según la titularidad del centro	198
Gráfico 4.3. Porcentaje de cuestionarios aplicados según el hábitat	198

Gráfico 5.1. Hora de levantarse según lugar de procedencia (%)	226
Gráfico 5.2. Tiempo dedicado a estar con la familia según lugar de procedencia (%)	230
Gráfico 5.3. Actividades realizadas después de cenar según lugar de procedencia (%)	232
Gráfico 5.4. Hora de dormir según la procedencia (%)	234
Gráfico 5.5. Practica de hobbies según lugar de procedencia	239
Gráfico 5.6. Práctica de deporte según lugar de procedencia (%)	242
Gráfico 5.7. Tiempo dedicado a escuchar música según lugar de procedencia (%)	245
Gráfico 5.8. Frecuencia práctica otras actividades relacionadas con la música según lugar de procedencia (%)	246
Gráfico 5.9. Tiempo dedicado a jugar a la videoconsola según lugar de procedencia (%)	248
Gráfico 5.10. Tiempo dedicado a navegar por internet y utilizar las redes sociales según lugar de procedencia (%)	249
Gráfico 5.11. Tiempo dedicado a ver la TV según lugar de procedencia (%)	250
Gráfico 5.12. Estar con amigos y amigas según lugar de procedencia	253
Gráfico 5.13. Frecuencia encuentros con amigos/as según lugar de procedencia (%)	254
Gráfico 5.14. Utilización del espacio público y consumo según lugar de procedencia (%)	257
Gráfico 5.15. Frecuencia tiempo para actividades de dibujo y pintura según lugar de procedencia (%)	259

Gráfico 6.1. Nota más repetida en ESO según lugar de procedencia.....	283
Gráfico 6.2. Alumnado que acude que acude a clases particulares según lugar de procedencia	285
Gráfico 6.3. Frecuencia asistencia a clases particulares según lugar de procedencia.....	286
Gráfico 6.4. % Alumnado migrante y autóctono según la composición del hogar.....	294
Gráfico 6.5. Tamaño de los hogares autóctonos y migrantes en España (%).....	295
Gráfico 6.6. Comparación nivel de estudios de las madres del alumnado migrante y no migrante (%)	307
Gráfico 6.7. Porcentaje madres y padres autóctonos y migrantes en con empleos en España	311
Gráfico 6.8. ¿Qué piensas hacer cuando acabes la enseñanza obligatoria? Según las notas (%)	334

FIGURAS

Figura 1 Introducción. Marco Teórico – Estado de la Cuestión.....	22
Figura 2 Introducción. Planteamiento del Problema	25

Figura 2.1. Interacción comunidad educativa: familia, escuela, estado.....	111
Figura 2.2. Operacionalización marco teórico.....	116
Figura 2.3. Conceptos desventaja educativa.....	117
Figura 2.4. Elementos condicionante desventaja educativa	118
Figura 2.5. Elementos familias migrantes	121
Figura 2.6. La desventaja educativa en la política educativa.....	128
Figura 2.7. Esquema-resumen capítulo 2.....	137

Figura 3.1. Tiempos sociales en la migración: tiempos productivos vs. Tiempos reproductivos	157
Figura 3.2. Esquema-resumen capítulo 3.....	179

Figura 4.1. Relación modelo de análisis y diseño de la investigación.....	185
Figura 4.2. Planteamiento del problema.....	186
Figura 4.3. Cronología de la investigación.....	187
Figura 4.4. Diseño metodológico	188
Figura 4.5. Fases diseño metodológico	189
Figura 4.6. Universo de análisis, variables de clasificación y variables de análisis	191
Figura 4.7. Distribución muestral ENC1	194

Figura 5.1. Eje cronológico cotidianidad alumnado ESO	225
Figura 5.2. “Tengo tiempo suficiente para estar con mi familia”, según lugar de procedencia (%).....	230
Figura 5.3. “El tiempo que paso fuera del centro se me hace corto” y “Tengo tiempo suficiente	238
Figura 5.4. Actividades preferidas según lugar de procedencia (%).....	240
Figura 5.5. Principales deportes practicados según lugar de procedencia (%)	243
Figura 5.6. Principales deportes practicados según lugar de procedencia (%)	244
Figura 5.7. Principales programas de televisión según lugar de procedencia (%).....	251
Figura 5.8. Utilización de la calle, según lugar de procedencia (%).....	255

Figura 5.9. Ir de tiendas, según lugar de procedencia (%)	255
Figura 5.10. Utilización de bares, cafeterías o Pubs, según lugar de procedencia (%).....	256
Figura 5.11. Salir por la noche y Hacer botellón, según lugar de procedencia (%)	257
Figura 5.12. Jugar con la familia, según lugar de procedencia (%).....	261
Figura 5.13. Actividades que me gustaría hacer en mi tiempo libre, según lugar de procedencia (%)	262
Figura 5.14. Razones por las que no realizan las actividades que gustaría realizar, según lugar de procedencia (%).....	263
Figura 5.15. Resumen actividades diarias por el alumnado en y del hogar, según lugar de procedencia (%)	267
Figura 5.16. Resumen tiempo de ocio, según lugar de procedencia (%)	267
Figura 5.17. Resumen del capítulo.....	270

Figura 6.1. Esquema estructura y contenido del capítulo.....	276
Figura 6.2. Actividades curriculares analizadas.....	277
Figura 6.3. Significados a partir de las actividades clásicas, de innovación y de personalización, según lugar de procedencia	280
Figura 6.4. Especificidad de los hogares migrantes.....	295
Figura 6.5. Tipos de hogares	296
Figura 6.6. Actividades clásicas, innovadores y de personalización	299
Figura 6.7. Composición de los hogares migrantes según la procedencia y tipo de hogar	305
Figura 6.8. Titulación de las madres migrantes.....	307
Figura 6.9. Titulación de las madres migrantes según lugar de procedencia.....	309
Figura 6.10. Titulación y empleo de las madres migrantes	313
Figura 6.11. Momento escolarización alumnado participante en la Encuesta 2.....	314
Figura 6.12. Hogares que experimentan más sensación de carencia en determinadas actividades.....	318
Figura 6.13. Procedencias más vulnerables a experimentar sensación de carencia en determinadas actividades	320
Figura 6.14. Nivel de estudio de las madres del alumnado más vulnerable a experimentar sensación de carencia en determinadas actividades.....	321
Figura 6.15. Momento de escolarización del alumnado más propicio a experimentar sensación de carencia en determinadas actividades	322
Figura 6.16. Porcentaje de alumnado migrante que aprueba menos según la composición del hogar.....	326
Figura 6.17. Percepción del alumnado migrante	327
Figura 6.18. Tipo de hogares del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas.....	328
Figura 6.19. Regiones del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas.....	329
Figura 6.20. Nivel de estudios de las madres del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas.....	330
Figura 6.21. Momento de escolarización del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas	331
Figura 6.22. Aspiraciones del alumnado migrante según la composición del hogar.....	335
Figura 6.23. Percepción de falta de bienestar del alumnado según su lugar de procedencia	338
Figura 6.24. Notas del alumnado según lugar de procedencia	339

Figura 6.25. Alumnado migrante con mayor insatisfacción en la realización de determinadas actividades según la composición del hogar	343
Figura 6.26. Alumnado migrante con menos aprobados según la composición del hogar	344
Figura 6.27. Alumnado migrante con menor bienestar según la composición del hogar	345
Figura 6.28. Transición a la educación postobligatoria del alumnado migrante según la composición del hogar	346
<hr/>	
Figura 7.1. Esquema funcionamiento dispositivos de llegada en Galicia	360

CAPÍTULO I

UNA MIRADA AL TRATAMIENTO DE LA ALTERIDAD EN UN CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN EXCLUYENTE

Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota é um tempo
Que nem dá un segundo

“O que é o que é”, Maria Bethania.

Este capítulo introduce al lector y a la lectora en las migraciones. Da cuenta del protagonismo de la movilidad humana, producto de la extensión de la globalización. Si bien es cierto que la migración es algo inherente a la condición humana, su importancia ha ido creciendo exponencialmente, poniendo sobre la mesa los efectos que crean en las sociedades emisoras y receptoras. Precisamente, son en éstas últimas donde pongo la mirada. España es testigo de los cambios acaecidos a partir del año 2000. Pasó de las despedidas a compartir espacio con grupos de población necesarios, pero no valorados. Los cambios compartidos a nivel global fruto de la vorágine capitalista, derivaron en una transición en el modelo productivo y, junto con el acceso de la mujer del mercado laboral y otras cuestiones de índole demográfica, la población migrante supuso un acicate para la economía española. Económicamente indispensable, pero, a la vez, socialmente rechazada. Partiendo de esta coyuntura, como decía, qué supone ser migrante hoy en día, y cuáles son los modelos explicativos de las migraciones, comienzo esta investigación dando cuenta de tres principales aspectos, que resumo a continuación:

- Contemplar la migración como una acción que no es individual, sino colectiva -familiar- y que maneja espacios y tiempos no coincidentes. Desde esa creencia, se toma la idea de hogar y familia de la visión transnacional, a pesar de que no haya sido abordada metodológicamente.
- Visibilizar el rol del Estado para con la migración. La construcción de categorías excluyentes entre *nosotros y ellos*, describe la apatía contenida por parte de éste hacia la alteridad y su miedo al debilitamiento de la homogeneidad y unidad nacional.
- Trasladar esas narraciones a la realidad española y poner sobre la mesa la idas y venidas del Estado ante la migración, en la figura de las políticas educativas, excesivas, ambiguas, pseudovoluntaristas, en algunas ocasiones, y discriminatorias, en otras.

1.1. SER MIGRANTE: LIBERTAD CONVENIDA Y ESPACIOS Y TIEMPOS DESIGUALES

Decía Beck, allá por los 90, que la globalización es algo que *está en boca de todos*. Ésta se contemplaba como *“los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican con actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios”* (Beck, 1998: 28). Treinta años más tarde, se puede decir que el mundo sí es cada vez más uno, pero divide cada vez más. Ésta podría ser una definición express del complejo significado que entraña, de naturaleza multicausal y colectiva (Castles, 2004).

No voy a desempolvar todas las atribuciones que algunos autores hacen de este *nuevo* contexto sobre la defensa de la misma amparada en sus bondades, ni sobre la crítica más feroz de sus mayores enemigos, pero sí se puede hablar con certeza del avance a una nueva época en la historia humana en el que la vida es en un mismo mundo de ganadores y perdedores (Giddens, 2000). Estados nacionales, actores transnacionales, estratificación, polarización entre ricos globalizados y pobres localizados, y un largo etcétera de conceptos, salen a colación en las declaraciones de estos y otros teóricos de la globalización, los cuales tienen especial cabida en mi análisis cuando el objeto de estudio gira en torno a las migraciones internacionales.

Son tres los parámetros que definen la era global: el espacio, el tiempo y la densidad (Beck, 1998). En esa interacción de tiempos y espacios Manuel Castells se refiere a la globalización, como el artífice del paso de un espacio de lugares a un espacio de flujos (Castells, 2004 cit. Por Zapata y Aubarell, 2004), esto es, un espacio compuesto de corrientes y movimientos que desplaza *lo que sea*, de aquí a allá durante ayer, hoy y mañana.

Este escenario dotado de nuevos tiempos, que son más rápidos, inmediatos y que me llevan a pensar en un mapamundi corriente donde las fronteras se desdibujan, las distancias no existen porque el tiempo es inmediato y todo se convierte en algo dinámico. Con ello, se da cuenta del poder del movimiento, la aceleración de los cambios, que son continuos y tienen una afectación directa en la vida de las personas.

Bauman (2016), recoge así el fin de las distancias:

“Paul Virilio sugirió recientemente que, si bien la declaración de Francis Fukuyama sobre el ‘fin de la historia’ parece groseramente prematura, en cambio se podría empezar a hablar del “fin de la geografía”. Las distancias ya no importan y la idea del límite geofísico es cada vez más difícil de sustentar en el “mundo real” (p.18).

Pero el asunto que aquí me trae tiene que ver con una de las consecuencias de la globalización: la movilidad. Predica en la libertad, pero con la boca pequeña. No es la misma libertad para mercancías, información, capitales que para las personas. La mundialización del movimiento humano es una característica connatural de la extensión mundo global. Y así, desde el primer cuarto del pasado siglo, numerosos estudiosos/as de la globalización han hecho de la conformación de los movimientos migratorios internacionales, un capítulo en sus libros. Ello no quiere decir que la migración se presentara como algo novedoso en la historia, pero sí había algo de particular y, por lo tanto, necesariamente tenía que ser analizado. Las migraciones internacionales se auparon como nuevas formas de vida y se convirtieron en un rasgo estructural básico de casi todos los Estados industrializados, que más tarde o más temprano, generarían fuertes desequilibrios y conflictos (Arango, 2003). Analíticamente es oportuna la visión de De Hass, que, desde un macro nivel, analiza la movilidad humana en el marco de las teorías del cambio social, de la agencia (evitando determinismo y funcionalismo) y concibiéndola como una parte intrínseca de un proceso más amplio de transformación social y de desarrollo:

"... migration as an intrinsic part of broader processes of social transformation and development" (De Hass, 2014:1).

Tomando este punto de partida, el tratamiento conceptual de las migraciones es complejo y diverso, y lo cierto es que los/as académicos/as más especializados, así lo manifiestan. Arango ya en 1985, recordaba que *"ciertamente, el estudio de las migraciones, es tan relevante como complejo y elusivo. Por ser el más difícil de conceptualizar, medir y analizar, las migraciones son, de los componentes del cambio demográfico, el que menos atención ha recibido"* (Arango, 1985: 9), y *"es opaca al razonamiento teórico en general y a los modelos formales en particular"* (Davis, 1988: 245 cit. Por Arango, 2000: 45).

El sujeto -y objeto- de las migraciones tiene un perfil tan diverso como proyectos migratorios hay. Por la envergadura que este fenómeno ha tomado, hay que ser cautos a la hora de utilizar uno u otro concepto. Desde luego, lo que queda claro es que ser migrante implica haber hecho las maletas e irse. Bajo mi punto de vista el término más apropiado es el de migrantes, sin el prefijo y con el sufijo en plural. Con ello, evito establecer una definición incompleta y desvirtuada, homogeneizando al propio migrante y esencializando el hecho migratorio. De lo contrario, obviaría que los procesos migratorios siguen diversos recorridos no siempre predecibles, no lineales ni monodireccionales, sino que se conforman en base al contexto y experiencias personales (Echeverri, 2010).

Por tanto, ser migrante es quien vive fuera de su país de nacimiento. Marca una salida y una entrada en al menos dos lugares diferentes. Para ser migrante hay que haber emigrado e inmigrado al menos una vez. De una manera u otra, todas las personas afrontan un proyecto migratorio y lo que de ello deriva. De cómo se afronte, dependerá del contexto y de las coyunturas personales de cada una, y que aquí no voy a detallar. En ese proceso, como digo, hay un punto de partida y uno de llegada, que no deben ser olvidados y que condicionan, sin discusión alguna, las trayectorias de los sujetos. No introducir ningún prefijo muestra un posicionamiento claro sobre la concepción de la migración que, bajo mi perspectiva, necesariamente es pensada en términos transnacionales.

La conformación del transnacionalismo surge de la convicción de la influencia que tiene en la cotidianeidad de las personas su punto de partida, su origen y lo que allí *hay, hubo y/o habrá*. Como señala Pedone (2004b: 90) *"a finales de la década de 1990 dentro del contexto académico español, algunas perspectivas de corte transnacional prefieren utilizar el concepto de "migrante" al considerar los lugares de origen en sus análisis"*. Éste uno de los aspectos más genuinos de las migraciones actuales y es que la misma globalización que ha suscitado la opción de migrar también es derivada en estos posicionamientos. Si en el pasado se esperaba que

los inmigrantes se trasladaran para siempre y asimilaban totalmente a la sociedad receptora o mediante la exclusión diferencial (Castles, 2004), hoy el contacto con origen configura nuevos modos de entender el fenómeno migratorio. Las explicaciones de Malgesini y Giménez (1997) introducen oportunamente las migraciones de las que dicen ser:

“complejas y tienen relación con el marco individual de decisiones, el proceso familiar y social y el contexto económico, social y político nacional. (...) Todos estos elementos están condicionados por la globalización de los procesos económicos y culturales. Junto a ello, la situación psicosocial, las fantasías, la historia de vida de cada persona que decide convertirse en un inmigrante es difícil de encasillar” (p. 239).

Buena parte de la concepción de la persona migrante se sostiene a partir de la *otredad*. Imagen que se construye social, política y jurídicamente, que evoluciona sin cesar, es diversa en cuanto a formas, tipos, procesos, actores, motivaciones y contextos, y profundamente dependiente de las percepciones sociales. Se aúpa como una categoría social que discrimina entre nosotros y los otros.

Vuelvo a las tesis de De Haas (2014) y me detengo en el terreno de la voluntad, de la capacidad de las personas -la libertad- para elegir dónde vivir, incluyendo la opción de permanecer. Éste desenmaraña a lo largo de su texto, la complejidad que entraña explicar las migraciones. Se inspira en el trabajo de Sen (1999) sobre las *capabilities approaches* en el que la migración es concebida como una función de las capacidades y aspiraciones de las personas, como una acción llevada a cabo en el seno de una determinada estructura de oportunidades. Como se verá a continuación, hay múltiples teorías que han tratado de explicar las causas motivadoras de la migración. En primera instancia y en líneas generales, el impulso llegó en los 70 con la expansión galopante del capitalismo, que derivó en la *nueva economía global*⁸ y confeccionó un mundo dicotómico pero global, con un protagonismo manifiesto de la tecnología de las comunicaciones, de los transportes y redes informacionales, que eliminó las distancias y la muerte del apartamiento (Beck, 1998).

En definitiva, quizás esto haya sido el cimiento definitivo que ha sentado las bases de la desigualdad entre los países y haya despertado el runrún de la migración de manera permanente. No obstante, no pretendo generalizar e insisto una vez más en que no existe una teoría de las migraciones por excelencia⁹, ni una sola causa, sino diferentes pivotes sobre los que se apoyan las diferentes versiones sobre las migraciones internacionales. Lo que sí está claro, bajo mi punto de vista, es que las migraciones internacionales no dejan de ser producto -efecto- y fuerza -causa-, vinculadas a procesos de exclusión e inclusión y como consecuencia

⁸ Según Castells (1997), la economía global se caracteriza por ser informacional, basada en el conocimiento e impulsada por las tecnologías de la información; en redes, (marca la diferencia entre quienes están conectados y quiénes no); global, fundamentalmente, en el ámbito financiero. Ver Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Alianza: Madrid.

⁹ Arango, J., (1985) afirma que no existe una teoría de las migraciones como tal, hasta entrados los 60. Hasta ese momento, se puede tener presente el pensamiento de Ravenstein y la contribución de El Campesino Polaco de Thomas, W., y Znaniecki, F., (1918).

de la disolución de las estructuras económicas y sociales (Castles, 2004), que ha ido degenerando en un orden global desigual y pernicioso.

1.2. LAS TEORÍAS SOBRE MIGRACIONES COMO COORDENADAS PARA UBICARNOS EN EL MUNDO

Las teorías sobre migraciones han estado en un impás en las últimas décadas (De Haas, 2014), y con todo el proceso de cambio sometido, los conceptos del siglo XIX parecen que siguen siendo válidos (Massey, 1993: 432 cit. Por De Haas, 2014), lo que viene dificultando un mayor conocimiento de la migración y, por tanto, del cambio social. Massey (1999) asentía, antes de entrar en el nuevo milenio que, después de haber estado cinco años investigando sobre la materia, las diferentes explicaciones existentes no eran necesariamente contradictorias.

Es resaltable *El Handbook of International Migration*, de Portes (1999), que se adentra en estas cuestiones simulando en buena medida al trabajo que en su día realizaron Thomas y Znaniecki (1918-2004) y Ravenstein (1889), y que recoge las discusiones y resultados del encuentro celebrado en una ciudad de los Estados Unidos entre los/as más famosos/as expertos/as sobre la evolución y trayectorias de todas las perspectivas y corrientes en migraciones internacionales (desde una perspectiva americana y, más tarde europea). Sus tesis, que ya las había presentado en 1997¹⁰, dejan entrever cuatro ideas¹¹ sobre las teorías de la migración y que pueden ser resumidas en una: no hay ninguna teoría general de migración, sino teorías de alcance medio. Dice: “No podemos explicarlo todo, pero podemos explicar algunas cosas con un margen razonable de certidumbre” (Portes, 1999 cit. Por Solé y Cachón, 2006¹²: 33).

La conceptualización alternativa de De Haas (2014) me parece muy convincente. Éste ofrece un espacio conceptual para interpretar las teorías existentes y desarrollar de una manera más rica, la comprensión de la movilidad humana, reconociendo simultáneamente la importancia de la agencia y estructura en los procesos de migración. Con esta advertencia, paso a enunciar con cautela, aquellas teorías que tratan de explicar los porqués de la migración.

¹⁰ Ver Solé y Cachón (2006).

¹¹ 1: Las teorías no crecen por añadidos; 2, las teorías no se corresponden necesariamente con las percepciones de la gente; 3, las tipologías no son teorías; 4, no hay ninguna teoría general de la migración.

¹² Estos autores presentaron un monográfico en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* sobre «Globalización e inmigración», en el que analiza el desarrollo académico de las teorías de las migraciones a través de la comparación del contenido del *Handbook of International Migration* de 1999 y los artículos recogidos en el monográfico de la *International Migration Review* de 2004.

1.2.1. Teoría neoclásica y sus variantes

Ravenstein, preconizaba a finales del XIX:

“Las leyes malas u opresivas, los impuestos elevados, un clima poco atractivo, un entorno social desagradable e incluso la coacción (comercio de esclavos, deportación) han producido y siguen produciendo corrientes de migración, pero ninguna de estas corrientes se puede comparar en volumen con las que surgen del deseo inherente de la mayoría de los hombres de prosperar en el aspecto material” (Ravenstein, 1888/1889, 286 cit. Por Arango, 2000: 34).

Ese aspecto material lo van a emplear los/as neoclásicos/as para argumentar su visión de la migración. Poco después de la Segunda Guerra Mundial, las referencias a la economía para hablar de las migraciones internacionales eran la tónica, debido precisamente a la extensión de una economía capitalista a todos los rincones del orbe. Autores como Lewis Arthur (1954), Todaro (1976), Sjaastad, Larry A. (1962) entre otros, señalaban que lo que los/as migrantes veían en la migración eran unas mayores expectativas salariales (Malgesini, 1998). Bajo un análisis sencillo y predominantemente económico, aparece la teoría neoclásica, que combina los procesos macro y micro para explicar que la migración es el resultado de una distribución geográfica desigual de la mano de obra y del capital (Arango, 2000). Las migraciones internacionales se producen por movimientos individuales decididos racionalmente que se alimentan por las diferentes condiciones de trabajo y salariales entre estados (Massey, 1993).

En este marco, existen diferentes regiones: países con salarios bajos y países con salarios altos. En ese punto se despierta la motivación migratoria de elección individual fundamentalmente masculina (Borjas, 1989 cit. Por Malgesini, 1998). Éste da continuidad a tal argumento afirmando que un migrante internacional se traslada al lugar dónde los rendimientos netos sean mayores. No importa cuáles sean las consecuencias, si estos saldos netos (económicos o sociales) de los que habla Borjas, son favorables para las familias de los migrantes. Al irse la gente, en el primero bajaba la demanda y subían los salarios, y en el segundo, al llegar la gente, caían los salarios. Esa diferencia entre regiones atraía la inversión y la movilidad de capital en países pobres, dado que la escasez de capital en los estados pobres produce un índice de beneficio alto en comparación. Esas diferencias salariales se acabarían y conduciría a una situación de equilibrio con el frenazo en el volumen de migraciones existentes, siempre que no haya restricciones por parte de los gobiernos (Ranis, 1989 cit. Por Malgesini, 1998).

Entre medias, surgió una variante micro como alternativa a la macro. Todaro (1976) o Sjaastad, Larry (1962), entre otros, señalaban la importancia de la elección individual; puntualizaban que la migración se producía tras valorar el coste-beneficio. Tal y como apunta Borjas (1990), el migrante potencial estima los costes y

beneficios del traslado a localizaciones internacionales determinadas y se ubica donde las expectativas del beneficio neto sean mayores.

En definitiva, esta corriente aseguraba que la gente se marchaba de sus lugares de origen tras una decisión racional por las mejores oportunidades de salario y empleo, teniendo en cuenta el coste-beneficio y todo ello en el marco del desequilibrio creado entre regiones más y menos desarrolladas. Los/as trabajadores/as, según esta teoría, decidirían marcharse si la migración le iba a reportar beneficios teniendo en cuenta el coste que les suponía. En buena parte, la justificación se relacionaba con la inversión en capital humano (Arango, 2000). La principal crítica que me sugiere esta teoría es la visión tan economicista –y hasta *simplista*- de la migración, el planteamiento en términos de coste-beneficio.

1.2.2. La Nueva Economía de la Familia

Esta corriente explicativa de las migraciones internacionales es una versión mejorada de la teoría neoclásica que acabo de exponer. El pionero es Stark (1993). Éste pone en cuestión algunos de los fundamentos teóricos hasta llegar al plano micro. Aunque para estos/as autores/as, el punto cardinal es la elección racional, aquí se habla en términos familiares y no individuales (como representaba de manera exacerbada el individualismo metodológico en la teoría neoclásica). Desde un punto de vista economicista, afirman que la migración no está pensada para obtener el máximo de beneficios posibles si no para diversificar las fuentes de ingresos (Arango, 2000).

A diferencia de la teórica neoclásica ésta sí se centra en la distribución de los ingresos. Ello se traduce en que un hogar formado por x miembros con una actividad productiva determinada, puede decidir colectivamente mandar a uno de ellos al exterior para obtener por otra vía más satisfacer expectativas, pero sobre todo para minimizar riesgos. Ello no queda así, y esta corriente además insiste en la importancia de la comparación con sus congéneres, términos de privación relativa, es decir, que las familias envían a sus miembros fuera no sólo para conseguir nuevos ingresos en términos absolutos sino, para aumentar el ingreso relativo a otras familias y reducir su relativa privación comparada con otros grupos de referencia (Massey, 1993). Lo útil de esta visión, no obstante, es la importancia que se le concede a la familia en el despliegue de las estrategias en el seno del proyecto migratorio. Alude, con sus propias particularidades, en que la migración es una cuestión de familia. El problema de esta teoría es que le falta por explicar que en las familias hay tensiones y conflictos y las decisiones que se toman ni son armoniosas ni pacíficas muchas veces, como esta teoría propone. Esto, lo va a solventar el transnacionalismo, que complementa la idea esta teoría sobre la importancia de la familia, pero

dando cuenta de realidades en las que se generan presiones. Además, también va a introducir el género que les falta a muchas de estas teorías.

1.2.3. La Teoría del Mercado de mano de obra dual

Su mayor exponente es Piore (1979), que a diferencia de los modelos racionales de elección individual-familiar que se fijaban en las diferencias salariales o la distribución de ingresos, se centra en el plano macro. Para esta corriente, existe una demanda estructural y permanente de mano de obra que forma parte de la naturaleza de las sociedades industriales avanzadas, que necesitan crónica e inevitablemente de trabajadores/as extranjeros/as (Malgesini, 1998). Las migraciones no se generan por factores de expulsión sino por factores de atracción que incitan a la migración. Como representante de sus detractores/as, Massey apunta como su mayor debilidad, el hecho de que se aparta de las decisiones tomadas por los individuos y se centra en los factores de atracción. Se olvida de los de expulsión, la otra mitad de la tarta (Massey, 1993).

Para esta corriente, esas sociedades se caracterizan por un mercado de trabajo segmentado, con un sector primario de uso intensivo de capital y un sector secundario de uso intensivo de mano de obra que ahora ocupa la población migrante como sustituta de mujeres y adolescentes¹³, los grupos que ocupaban estos puestos en el pasado. Existe una manifiesta demanda que la población nativa económicamente activa no puede o no quiere satisfacer, sobre todo en los países donde los/as trabajadores/as han experimentado un fuerte proceso de ascenso social (Malgesini, 1998).

Piore (1979), como descifra Arango, analiza dos puntos fundamentales: en ese mercado segmentado las economías necesitan trabajadores/as que los locales ya no están dispuestos a hacerlos, así que dan en la diana atrayendo a trabajadores/as que, aun en condiciones laborales precarias, aceptan básicamente por la comparación que hacen con el empleo y salario que tendrían en origen. En este sentido, se sabe por qué hay trabajo inestable; por qué lo rechazan los/as trabajadores/as locales, por qué no quieren ocupar esos puestos, por qué lo aceptan los/as migrantes y por qué ya no se cubre la mano de obra con mujeres y adolescentes (Arango, 2000).

1.2.4. La Teoría del Sistema mundial

Bajo esta teoría, se explican las migraciones no tanto en base a la demanda, sino en base a los desequilibrios producidos por la penetración del capitalismo en los países menos desarrollados. (Arango, 2000). La principal lógica del mercado es expandirse, mediante el intercambio de flujos económicos y trabajadores/as entre las

¹³Massey apunta a la liberación de la mujer, al descenso de fertilidad y a la prolongación en la etapa educativa (Massey, 1993).

naciones (Malgesini, 1998). El punto de partida de esta teoría es el análisis del Sistema Mundial Moderno acuñado en los años 70 por Wallerstein (1979), basada en la interacción de la economía global capitalista en el seno de un sistema social global. Éste explica cómo Europa desde el siglo XVI, con su expansión, logró adherir a su sistema al resto de sistemas existentes semiperiféricos y periféricos. Esa penetración de las relaciones económicas capitalistas en las periféricas sociedades no capitalistas creó una población ambulante propensa a migrar al extranjero (Portes y Walton, 1981; Petras, 1981; Castells, 1989, Sassen, 1988, 1991; Morawska, 1990 cit. Por Massey, Arango, Hug, Kouaouci, Pellegrino y Taylor, 1993).

Por lo tanto, la migración surge de esa desigualdad entre países por la penetración del pensamiento capitalista que obliga a trabajadores/as a moverse desde las regiones *semiperiféricas* y *periféricas* a las *núcleo*. Tal y como han estudiado teóricos/as como Sassen (1988 cit. Por Arango, 2000), los/as migrantes son peones que se mueven al son de las necesidades de este orden mundial; la migración es un suministro de mano de obra, que sigue a los flujos de bienes y capital en dirección opuesta (Massey, 1993). La aportación de esta teoría es que plantea la migración como un proceso que tiene lugar en la Era de la Globalización, como un producto de los intercambios y trasvases, y de las necesidades que existen en los países occidentales y postindustrializados, que no son capaces de dar respuesta a algunas necesidades de mano de obra que tienen, como las necesidades de tareas de cuidados, en el sector de la hostelería, o sectores de baja cualificación y con muy baja protección.

1.2.5. Planteamientos de Causación acumulativa

La migración es vista como un fenómeno que desarrolla su propia dinámica y que se retroalimenta. Fue propuesto por Gunnar Myrdal y también ha desarrollado Massey (1993). Éste afirma que la inmigración internacional se autosostiene por otras vías que hacen proliferar los desplazamientos adicionales a lo largo del tiempo y que se caracteriza porque ser un proceso de acumulación causal (Massey, 1993).

Siguiendo a Castles, para encontrar una explicación completa de la inmigración contemporánea, he de combinar todas estas explicaciones centradas en la importancia del capital cultural y social (Castles, 2004). Éste se refiere a capital cultural, a toda la información que se obtiene de otras sociedades o potenciales destinos, así como los rasgos que las caracterizan de modo que puedan ser un destino potencial para los/as migrantes; al capital social, se refiere a todas las redes de relaciones entre personas que facilitan el acceso a la nueva sociedad ofreciendo apoyo material como simbólico.

1.2.6. Las Redes de migración

Un símbolo de esta teoría fue el libro, *El campesino polaco*, de Thomas y Znaniecki, de principios del siglo pasado (1918). En él, se recogía que la migración se explica y se sostiene por la existencia de redes: “*conjuntos de relaciones interpersonales que vinculan a los migrantes o migrantes retornados con los parientes, amigos o compatriotas que permanecen en el país de origen (...) Éstos transmiten información, proporcionan ayuda económica y alojamiento y dan apoyo de distintas formas*” (Arango, 2000: 41). De este modo, esa relación incrementa las posibilidades del flujo internacional al disminuir los costes y riesgos del desplazamiento y potencia los deseados beneficios económicos de la migración.

Las redes son una forma de capital social, ya que, como digo, reduce el coste y los riesgos del desplazamiento, lo que incrementa la probabilidad de migrar, y con el tiempo se acaba expandiendo para acabar abarcando segmentos más amplios de las sociedades emisoras. Son el principal mecanismo que hace de la migración un fenómeno que se perpetúa a sí mismo. Su naturaleza es acumulativa, con tendencia a crecer y a hacerse más densas, al constituir cada desplazamiento un recurso para los que se quedan atrás y facilitar desplazamientos ulteriores, que a su vez amplían las redes y la probabilidad de expandirse en el futuro (Arango, 2000). No obstante, en el libro *Age of Migration*, introducen un apartado donde se recogen ciertos avances de esta teoría, contraponiendo la tendencia de la *accumulative causation* a la *diminutive causation*, que alude a cómo las redes pueden también detener los flujos migratorios (Castles, De Haas y Miller, 2014).

La importancia que se le da a esta perspectiva es que muestra apertura a las perspectivas micro subjetivas centrándose en el estudio de las relaciones sociales y las estrategias como punto de partida. Es a través de estas redes, cómo los/as migrantes pueden resolver los conflictos encontrados en el proceso migratorio, como poder burlar las imposiciones macro (Pedone, 2002). Además, de esa certeza de las redes y cadenas que pueden llegar a ser cada vez más densas, emerge necesariamente la perspectiva transnacional, de la que hablo a continuación. Si bien es cierto que existen factores macro, éstos no lo pueden explicar todo. Las migraciones son un fenómeno eminentemente social por lo que hay que enfatizar el aspecto micro (Pedone, 2004a). Con ello, se demuestra que los/as migrantes sí tienen cabeza, y se dotan de mecanismos y estrategias para moverse entre lo macro y lo micro (Pedone, 2002).

1.3. LA MIRADA DEL TRANSNACIONALISMO EN LOS OJOS DE LOS/AS MIGRANTES Y SUS ESTRATEGIAS FAMILIARES

Hablar de migración implica necesariamente hablar de transnacionalismo (Pedone, 2002). Este enfoque solventa las carencias observadas por la Nueva Economía de la Familia, al dar cuenta de que, si bien la migración va más allá del individuo, en éstas se originan tensiones y conflictos. Dejando a un lado la visión armoniosa de la migración, el transnacionalismo subraya la importancia de la familia, pero en esos términos. Además, como ya dije, introduce el género.

La importancia de éste en la realidad social, cobra importancia a partir de los años 90, como consecuencia de la globalización, en el momento en que ésta se hace más intensa. El complejo mundo creado en el que las migraciones internacionales ocupan un lugar extraordinario, viene también a moldear y a condicionar los comportamientos de los/as afectados/as y, con ello, los territorios de origen y llegada. En 1999, Portes, Guarnizo y Landolt destacaban esa emergencia como algo auténtico y novedoso fenómeno social que necesariamente había de ser estudiado (1999). Esa reformulación del mundo no podría ser sin el desarrollo de las tecnologías del transporte y las comunicaciones. La conformación de la Era de la Información permite a la sociedad funcionar en tiempo real y a escala planetaria (Castells, 1998; Beck, 1999 cit. Por Solé y Cachón, 2006), facilitando la existencia de los espacios transnacionales en los que siempre ya se habían movido los migrantes (Faist, 2000 cit. Por Castles, 2004).

Pero, ¿qué significa concretamente el transnacionalismo? Wallerstein, hablaba de formas de vida novedosas en las que las relaciones de intercambio no atienden a distancias (Beck, 1999). Para Portes y Dewind (2004 cit. Por Solé y Cachón, 2006), supone un *“movimiento imparable de ida y vuelta entre los países de destino y origen que posibilita a los migrantes estar presentes en ambas sociedades y culturas, y explotar las oportunidades económicas y políticas creadas por esa vida dual”* (p. 38). Pries (1999) expone 4 dimensiones analíticas que recogen en gran medida lo que acabo de mencionar: un marco político-legal, una infraestructura material, una estructura de instituciones sociales y una dimensión de identidad y proyectos de vida.

Ese encogimiento de las distancias explica la compresión del tiempo y espacios como parte de la naturaleza globalizadora. El modo de actuar transnacional se construye en torno al eje espacio-temporal a través del cual los/as migrantes, sus familias en origen, y los/as que están en destino, forman parte de movimientos migratorios, ya no sólo considerados desplazamientos de población desde un punto de origen a otro en destino, más o menos alargados en espacio y tiempo, sino que muchos de ellos son movimientos circulares y poliédricos en varios o todas direcciones (Solé y Cachón, 2006).

De este modo, la migración tiene que ser pensada como un proceso de creación de redes entre origen y destino más allá del uso individual que se hacen de las mismas, creando así ese campo migratorio transnacional (Suárez, 2006). Los/as teóricos/as del transnacionalismo argumentan que la circulación internacional de las personas, las mercancías y las ideas crean nuevas culturas transnacionales y nuevos espacios identitarios, sociales y políticos (Basch; Glick Schiller; Blanc, 1994; Kearney, 1995; Rouse, 1991; Hondagneu-Sotelo; Ávila, 1999 cit. Por Pedone, 2003). Esta autora señala que la articulación de las dinámicas de las cadenas y redes migratorias nos evidencia la conformación de espacios sociales transnacionales (íbid.), en la línea de lo que comentaba anteriormente, con la importancia de la teoría explicativa de la migración basada en redes y cadenas migratorias.

La certeza de la existencia de comunidades transnacionales ha generado debate en el terreno teórico-analítico dado que para muchos/as no es un concepto claro. Puede ser que buena parte de la literatura vaya en sintonía con *la causa* del transnacionalismo, pero es cierto que existe disenso, sobre todo en los efectos y en la precisión conceptual. Para Faist (2000), el concepto de comunidad transnacional entraña un escenario conectado entre las personas que están en origen y las que están en destino. Esa conexión se basa en lazos fuertes, que se perpetúan en el tiempo. Algo parecido a lo que Anderson (1983) en su día denominó comunidades imaginadas. Faist (1999), Levitt y Glick Schiller (2004), Suárez (2006) o Pries (1998), entre otros/as, hablan de espacios sociales, creados a través de los espacios territoriales por los que transitan bienes, etc. En este sentido, para Faist (2000) éstos son combinaciones de lazos sociales y simbólicos, a través en redes y organizaciones que pueden encontrarse presentes en al menos dos lugares geográficos lejanos entre sí. Levitt y Glick Schiller (2004) hablan de campos sociales, y Suárez (2006) lo define como la articulación de lo global con lo local a través de redes, incluyendo a los/as migrantes y no migrantes. Los espacios son espacios de relaciones: *“un conjunto de dinámicas que emanan del impacto de los procesos de globalización en el mercado laboral y en la gobernabilidad de las poblaciones cada vez menos arraigadas a un único territorio”* (p. 21). A continuación, concreta ese poder de las relaciones:

“Espacio estructurado por las relaciones de poder entre los agentes e instituciones de los dos países que se vinculan a través de las prácticas de los migrantes. Este campo es un campo dinámico e interrelaciona con los otros campos de acción social que minimiza los riesgos y costos de la migración y permite la reproducción social cotidiana de red y comunidades migratorias a través de las fronteras internacionales” (Suárez, 2006: 22).

Además de lazos y relaciones de diversa índole (económica, social, política y cultural), hay un tiempo (pasado, presente y futuro) y un lugar, que va más allá de las fronteras nacionales (aquí y allá). En definitiva, muchos puntos de referencias y campos sociales, como señalaba anteriormente, contenidos entre origen y destino

que se denomina como remesas sociales: ideas, valores y prácticas interpersonales que toman los migrantes en su nueva tierra generando transformaciones para los que están en origen (Levitt, 2010).

Esta manera de entender la realidad social cuando toca el proceso migratorio, erosiona la idea de frontera contenida en el concepto de Estado-Nación, precisamente porque las líneas divisorias se emborronan. Se supera la visión de Estados nacionales escindidos como países emisores y países receptores con atribuciones basadas en alianzas y lealtades nacionales (Pedone, 2003), lo que ha derivado en una seria ruptura con el nacionalismo metodológico, por una parte, pero, en la crítica, por otra, al rechazar esa desconexión entre la sociedad y un lugar concreto, además de descartarlo como unidad de análisis para el estudio de las migraciones (Beck, 1999). A esa crítica, le sumo las que enumera Vertovec (2004):

- Un abuso del concepto, que conlleva a la confusión pues parece que todos los/as migrantes están inmersos/as, de ahí que las investigaciones sólo se centran en casos donde hay transnacionalismo.
- Para la perspectiva nacional este fenómeno es novedoso, con lo cual las acciones y actividades relacionadas a ella son nuevas.
- No se concreta qué es aquello que se traspasa, qué entidades son difuminadas.
- Suponen al transnacionalismo como opuesto al modelo asimilacionista.
- Puede existir una limitación generacional en el sentido de que no se sabe si las futuras generaciones harán del transnacionalismo su modo de vida.
- Es muy determinista con la tecnología.

Beck (1998) advierte que esta manera de entender la sociedad fomenta la convergencia hacia una cultura global, al universalizar e unificar los modos de vida, dando lugar a un sólo mundo., pero muchas vidas. La conexión entre sociedades, no supone una unificación cultural: esa conversión en un sólo mundo viene dado por la ruptura de las fronteras, pero no supone una homogeneización de la vida cultural.

La perspectiva del transnacionalismo toma en cuenta a las sociedades emisoras en contra de lo que tradicionalmente se ha hecho. No significa pensar sólo dentro de las fronteras nacionales, sino que se introduce lo que está más allá de ellas, traspasando esos límites que el Estado-Nación tradicionalmente había impuesto protegiendo la existencia de categorías excluyentes. Vivir supone la tenencia de una identidad, compleja, que podría explicarse en oposición al asimilacionismo. Levitt y Glick Schiller (2004) lo recrean perfectamente con las expresiones *ways of being* y *ways of belonging*, que viene a distinguir entre maneras de ser y de pertenecer o sentir. Esa distinción representa la complejidad de la identidad creada, una identidad que para muchos/as migrantes es crucial ya que sus formas de inserción en la sociedad de destino son en y a través de las redes de migración transnacional (Suárez, 2006). Castles (2004), por su parte, habla de una identidad cosmopolita que cruza fronteras que evoluciona a identidad híbrida y múltiple, y de que esa

conciencia transnacional se base en la etnicidad común, con un sentimiento de solidaridad con los coétnicos en su tierra natal y en cualquier otro lugar. A este respecto, sería un error suponer dos tipos de conciencias o identidades ya que no sólo existe una, ni todos los/as migrantes desarrollan prácticas transnacionales, ni todos/as prescinden de origen: depende, en buena medida, del status económico y social de las comunidades en cuestión. Castles insiste en que se trata de una negociación constante y cambiante (íbid.).

Dicho esto, y tal y como avanzaba en las primeras líneas del apartado, sobre la necesidad de tener en cuenta el transnacionalismo cuando se habla de migración, quiero puntualizar que esta tesis doctoral no tiene un enfoque transnacional, porque las herramientas metodológicas y los recursos disponibles imposibilitaron llevar a cabo una investigación entre el *allá y el acá*, que abordara lo que este enfoque propone. No obstante, esta teoría me ha servido para entender la importancia que tiene la familia en los proyectos migratorios. Observar que se trata de una acción que excede lo individual y en donde se suceden tensiones, conflictos, complejidades y negociaciones identitarias constantes de los hogares transnacionales (a diferencia de lo que considera la Nueva Economía de la Familia que lo concibe en términos armoniosos), que tienen impacto en las cotidianidades del objeto de estudio, en mayor o menor grado. He querido nutrirme teóricamente de esta perspectiva para que el lector y la lectora tenga presente esa idea de familia y de los hogares, que la gestión de los usos del tiempo de las adolescencias migrantes también está condicionada – más o menos- por ese entramado de relaciones en el espacio transnacional, de que muchos hogares se caracterizan por dinámicas transnacionales que impactan en su día a día.

1.4. LA AVERSIÓN DEL ESTADO A LA ALTERIDAD

Tras desentrañar y aplaudir las bondades de la mirada transnacional, surge la dialéctica con el Estado. El debate que emana cuando se cruzan migración y Estado, es inevitable. Como dirá Sayad en su libro *La doble ausencia* “*reflexionar sobre la inmigración es interrogar al Estado*” (Sayad, 2010: 388).

Como ya se avanzó en páginas anteriores, la globalización dibujó nuevos mapas, rutas, identidades e imaginarios, transformando, sin parangón, tanto las sociedades emisoras como receptoras. Sin quitar importancia al impacto para las sociedades emisoras, en este punto, desvió la atención hacia las sociedades de destino y doy protagonismo al Estado, como agente gestor de su población, elemento, que de los tres que lo constituyen -territorio, gobierno, población- más controversia levanta al establecer su delimitación. La inmigración está contenida en esta categoría (Gil Araujo, 2007).

El postulado de libertad impuesto y bien recibido por la mayoría de estados del mundo *postindustrial* en el terreno de la economía, no fue -y es- aplaudido en el caso de las personas. El movimiento de individuos no experimenta el mismo proceso que la economía, que es todopoderosa. No obstante, el trasiego es inevitable y así lo han dicho muchos/as teóricos/as al señalar las pocas probabilidades de éxito al impedirlo (Castles, 2004). El *blurring/crossing*¹⁴ asociado a la migración, altera los Estados e irremediablemente lo convierte en actores transnacionales (Beck, 1999), lo que supone definitivamente *“un verdadero desafío a la ortodoxia social y política”* (Gil Araujo, 2007: 10).

Según esta visión, la heterogeneidad y la diversidad es una amenaza para la sociedad receptora por los riesgos que supondría la conversión hacia una sociedad multicultural y pluriétnica (Arango, 2007). Ante ello, el Estado custodia a *su* gente y se proclama como garante de la inmovilidad identitaria, es decir, de que los valores y fuerzas que unen a una sociedad, permanezcan intactos ante la llegada de personas que portan en sus maletas otros diferentes: *“es el alimentador de conciencia colectiva porque es fuente de identificación, compromisos y lealtades (...)”* (Terrén, 2011: 99). En su lógica natural, se autoproclama intervencionista para ejercer su rol de organizador de las vidas. Como ya señalaba Adam Smith a finales del XIX, la sociedad y el Estado son pensados, organizados y vividos de manera coincidente (Beck, 1998).

Siglo después, Portes (2009), lo formula de la siguiente manera:

“Para evitar que la inmigración afecte a la sociedad receptora existe una red institucional que defiende la formación de los valores y una estructura normativa avalada por el Estado. Los Estados modernos son lo suficientemente poderosos para asegurarse de que el cambio provocado por las migraciones no se les vaya de las manos y, por supuesto, que no haya un enfrentamiento entre éste y los pilares culturales y estructurales de base de los países receptores” (p. 15).

De esta dialéctica, se extrae el pensamiento de Estado al que hace alusión Sayad y que nos descubre una serie de categorías que son una revelación de lo que el Estado piensa de la migración. En sus propias palabras: *“La emigración-inmigración manifiesta constantes, características (sociales, económicas, jurídicas y políticas) que se encuentran a lo largo de toda su historia... y que conforman el pensamiento de Estado* (Sayad, 2010: 385).

La migración genera categorías (nacionales) de pensamiento *“estructuradas porque son producto social y estructurantes porque predeterminan y organizan nuestra representación del mundo y el mundo mismo”* (Sayad, 2010: 387). Esta capacidad estructurante es clave para evitar el conflicto con los pilares culturales y estructurales de los países receptores antes los cambios que podría introducir migración, por lo que así busca delimitar las sociedades en su ánimo de perpetuación de la homogenización cultural.

¹⁴Se refiere a que movimiento de individuos conlleva el desvanecimiento de las fronteras (Baucock, R., 2004, 2006 cit. Por Terrén, 2011).

Por tanto, primero se lleva a cabo la construcción del *Otro*, se politiza y se socializa entre la población, a partir de la discriminación: crear división entre aquéllos/as que son naturales y los/as que no, los/as que obtienen todo naturalmente y los/as que no. Es una lógica que mira diferente a la alteridad (edad, sexo, nacionalidad, lugar de origen, capitales, etnicidad, etc.). El filtro elegido es la ciudadanía. Es el limbo. Se edifica en base al tipo de pertenencia al territorio, o sea, a la nacionalidad: *“el Estado-nación sólo existe en tanto es soberano de un territorio, pero también con la condición de que sea capaz de delimitar una población, un pueblo diferenciado de unos otros sobre quienes esa soberanía se ejerce y para quienes no es natural ni dada”* (Gil Araujo, 2007: 56).

Recojo una reflexión muy acertada de Verena Stolcke (1997), que explica la cuestión de la ciudadanía:

“Citizenship is the quintessence of the modern individual’s political emancipation and equality in the eyes of the law. Citizenship as the bundle of civil rights enjoyed by free and formally equal citizens became bounded, however almost from the start in the emerging bourgeois world dividing into territorial nation-states which codified the formal requirements which individuals must meet to be entitled to become citizens of concrete states. As a consequence, citizenship rights became the exclusive privilege of those who were recognized as nationals of a particular state to the exclusion of the nationals of any other state so constituted” (p. 61).

Por consiguiente, teniendo delimitada este tipo de ciudadanía, la integración será desigual y asimétrica. Están los/as nacionales, por un lado, y los/as no nacionales por otro -que son excluidos/as de los derechos exclusivos de los/as nacionales-, a los/as que les son reconocidos determinados derechos sociales -por obligación-: *“se introduce la opción que relaciona inmigrante y extranjero es arbitraria. No todos los inmigrantes, incluso los nacidos en otro Estado, son clasificados como extranjeros, ni todos los extranjeros son catalogados como inmigrantes”* (Gil Araujo, 2007: 65).

Estas definiciones tienen un fuerte impacto en la forma en que los/as inmigrados/as son constituidos y percibidos públicamente. Una vez construida y dada forma a la alteridad, El Estado interactúa con el/la ciudadano/a a través de la política socializándolo/a en un modelo trabaja por la armonía *tradicional*. Las políticas migratorias, que son la materialización de su pensamiento, se ejemplifican perfectamente en una expresión tomada de Arango (2007): *needed but not welcome*. Principalmente desarrolladas bajo el lema de la integración, pueden ser entendidas como componentes de esas prácticas en las que se materializan las fronteras invisibles de las que habla Balibar (2003), operaciones de *nation building* cuyos efectos son la creación de un auténtico sujeto interior, poseedor de ciertos derechos y normalidades. De estas maneras de concebir la migración, surgen diferentes regímenes migratorios, que registran los perfiles de los potenciales candidatos a la migración.

Las implicaciones de la política en la vida de los/as migrantes tienen, básicamente, que ver con el concepto de ciudadanía que va ligado al de nacionalidad, elemento que resuelve las diferencias entre un/a migrante y no migrante y que constituye uno de los principales elementos de discriminación política, social y cultural (Izquierdo y Martínez-Buján (coords.), 2019: 179). Por ello, como señala IOÉ (2008), ante las normas que rigen su existencia en destino, los/as migrantes *resuelven* su situación de cuatro modos:

- A través de una *ciudadanía subordinada*, propia de una sociedad monocultural, en la que aceptan el orden estatal, asumiendo la necesidad de adaptarse a él y, por lo tanto, la necesidad de prescindir de todo su bagaje.
- A través de una *ciudadanía equiparada*, los/as migrantes demandan una equiparación jurídica propia de una sociedad pluricultural, equiparación que se refleja en la visión meritocrática de la sociedad.
- A través de una *ciudadanía recluida*, formando una sociedad intracultural con la instalación como una manera de repliegue y protección.
- A través de una *ciudadanía crítica*, son los/as menos, sólo se produce en sectores minoritarios de la población. Son partidarios de la superación del capitalismo y la búsqueda de una sociedad instituyente, transcultural y emancipatoria.

Antes finalizar este apartado, recojo un fragmento de un artículo publicado por Joan Subirats en El País (2006), que considero, literariamente, pero con mucho acierto, la cuestión del migrante y el Estado¹⁵:

"(...) Y esa barrera se llama papel, permiso, nacionalidad. Uno es persona o es no persona por un simple reconocimiento. En el Diccionario de uso del español de María Moliner, persona conduce a humanidad, a ser humano. Y desde este punto de vista, en Europa hemos hecho profesión de fe de nuestra proclamación de los derechos universales de los seres humanos, sin distinción alguna. Sólo aceptamos que una persona pueda ser considerada privada de derechos de manera excepcional, y si no hay penalización jurídica de por medio, acostumbra a relacionarse con merma drástica de condiciones físicas que impiden el ejercicio pleno de las capacidades humanas. De alguna manera deja de ser y, por tanto, ya no es del todo persona. Pero, en este caso la atribución de no persona deriva de factores externos que no son atribuibles a condiciones físicas, sino a consideraciones extrahumanas. Nos referimos a ellos como "extracomunitarios", "inmigrantes", "irregulares", "clandestinos". A partir de ahí se transforman en invisibles, social y políticamente, y ya tenemos las premisas de su nueva condición: no personas. Son seres humanos carentes de reconocimiento, carentes de consideración".

Una vez desenmascarada la visión del Estado, procedo a analizar el contexto español, para tener una visión general de cómo se viene comportando para con la migración, centrándonos en las problemáticas que hay entre población, territorio y derechos. En otras palabras, la manera que tiene el Estado de comunicarse con sus habitantes a través de la política, la cual es el mejor predictor para poder conocer qué piensa éste de la migración. En este apartado, he querido subrayar la importancia del Estado al pensar la migración; un pensamiento construido por y para la sociedad. Podría recrearme en el concepto que pone en la mesa Terrén

¹⁵ Ver texto completo en https://elpais.com/diario/2006/06/01/catalunya/1149124045_850215.html

(2001) sobre la identidad postnacional de Habermas, que dice que es un tipo de identidad política no basada en la cultura nacional, sino referida al ejercicio de los derechos políticos y patrimonio constitucional. Lejos de esta nueva identidad, por ahora se problematiza la cuestión migratoria, entendiendo que el derecho parece que se detiene frente a los extranjeros declarándolos como potenciales enemigos sociales. Parece que para ser persona hay que ser ciudadano.

1.5. ESPAÑA DUAL: DE UN PASADO DE SALIDAS A UN PRESENTE DE ENTRADAS

Buena parte de la idiosincrasia de España recoge su historia migratoria. Primero, emigratoria y, más tarde, inmigratoria, bajo una seria transición. De país de salidas pasó a convertirse en lugar de destino para personas de diferentes puntos del planeta. A partir de finales del siglo XIX, 50 millones de personas salieron de sus países en las denominadas migraciones en masa. A partir de 1880, y hasta 1930, empezó a gestarse un movimiento migratorio que se originó en determinados países de la nueva migración y que situó a España como un referente. El punto de llegada era América Latina, continente que aglutinó a cerca de 5 millones de personas. Las causas hay que fijarlas sobre todo en la crisis en el aumento poblacional y en la agricultura, que movió a las personas a las ciudades (en pleno proceso industrializador), lo cual incitó a familias enteras u hombres solos a la *aventura* transoceánica, junto con la buena predisposición de los países de destino en la admisión. Además, el paréntesis de la Guerra Civil obligó a escapar de la tortura franquista hacia Cuba, Brasil, Argentina o Uruguay. La Segunda Guerra Mundial marcaba otro hito en las migraciones de España hacia el exterior, que siguieron en intensidad, pero cambiaron de dirección, conocida como las migraciones intraeuropeas. No obstante, la migración transoceánica seguía con fuerza sobre todo durante los 50, manteniendo Argentina como destino y, también, Venezuela. Durante los 60, países del norte como Suiza, Alemania y Francia, en pleno desarrollo económico necesitaban trabajadores/as y a los/as que la España franquista abrió sus puertas de salida. Desde 1945 hasta 1973 con la crisis del Petróleo, muchos/as fueron los/as trabajadores/as invitados/as, que se empleaban en trabajos de baja cualificación y temporales, sumando un total de 2,5 millones de emigrantes que hacían sus maletas y cruzaban fronteras. La tercera fase, entendida desde 1973 hasta 1985 tuvo un fuerte impacto en el empleo con la crisis del Petróleo que significó un inicio, una nueva época en las migraciones internacionales (Cachón, 2003).

Pero a partir de los 90 España cambió de prefijo. Pasó de ser emisor a receptor en cuestión de poco tiempo. La disolución del franquismo y la recuperación de la democracia, creó un contexto propicio económicamente, que supuso la apertura de fronteras, favoreciendo la llegada de los/as retornados/as (exilados/as políticos/as y sus familiares) y otros flujos. Es ejemplificador que la primera Ley de Extranjería data de 1985 y aunque en la década de los 70 las políticas migratorias existían, hacían referencia a 'emigración', más que a inmigración.

A sabiendas de que estas políticas de salida han sido muy importantes para explicar los movimientos de inmigración actuales, es cierto que la inmigración era un tema que permanecía al margen de los debates políticos (López Sala, 2005) y tampoco cobraban importancia en las teorías analíticas de las migraciones.

Cachón (2003a) señala tres etapas en la consolidación de país receptor: una primera hasta 1985, que coincide con la llegada de flujos de retornados/as y de europeos/as, que por diferentes razones decidían España como país para vivir. Es en 1985 cuando se promulga la Ley de Extranjería, a pesar de que el peso total era del 0,5%. La segunda etapa comprende 1986 y 1999, y da entrada a lo que han denominado como “Efecto Llamada”: la entrada de flujos migratorios de naturaleza económica característica de los países desarrollados. La reestructuración del mercado laboral español y el cambio de exigencias por parte de los/as autóctonos/as estimularon la llegada de personas con diferentes y novedosos orígenes, que se sumaron a los de la primera fase. El desarrollo de la economía capitalista a escala global dividió a los países entre centro y periferia. Éstos, con una fuerte demanda de mano de obra por la tendencia desreguladora en Europa durante los 80, respondieron a la oferta de empleo que los países postindustrializados tenían. Así, España, como joven país desarrollado y recién incorporado a la Comunidad Económica Europea, necesitaba trabajadores/as que llegasen para ocupar puestos de trabajo que ya no quería la población autóctona, la gran mayoría de baja cualificación. La economía sumergida era una fuente de atracción de nuevos/as migrantes irregulares, que (algunos/as de ellos/as) normalizarían su situación en los posteriores procesos de regularizaciones llevados a cabo por los diferentes gobiernos conservador y socialista. La tercera etapa, que comprende desde 1999 hasta el inicio de la crisis¹⁶, la inmigración se consolida como un hecho social, tal y como señala Cachón (2003a). El porcentaje de población extranjera teniendo en cuenta los/as irregulares ascendía hasta el de 13%. Los orígenes mayoritarios son Marruecos, Rumanía, Ecuador, Colombia y Reino Unido que se ubicaban en regiones como Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía (en un 60%).

En resumen, la población migrante dibujó un nuevo escenario económico, social, político y cultural en el territorio español que tuvo implicaciones de diferentes niveles e intensidades en cada esfera de la sociedad, en un contexto *precrisis*¹⁷.

Paso a considerar esos cambios y procesos. Ya que para “*caminar derecho por el análisis de la migración requiere de datos y de legislación*” (Izquierdo, 2008: 7), expongo datos ilustrativos para poder entender la magnitud del fenómeno. Para empezar, coincidente con la expansión de la Europa integrada: desde 1990 hasta

¹⁶ Esa fase comprendería hasta 2003, o podría decir que, hasta el inicio de la crisis, en 2008, ya que éste es el año de publicación del libro.

¹⁷ El trabajo de campo finalizó en 2014, período con el que asistimos a las devastadoras consecuencias de la crisis de 2008 y la irrupción de las políticas neoliberales en el contexto español, europeo y mundial.

2004 la población migrante se sextuplicó en España (Fernández e Izquierdo, 2007), no siendo homogéneo en todos los países de la Unión Europea. Mientras que en los 2000 la población extranjera no alcanzaba el 3%, en 2006, llegó al 9,3% y en 2008 al 13%. Entre 2001 y 2008, se registró un saldo neto migratorio anual de 575.000 personas produciendo un incremento demográfico con una incidencia del 85% (IOÉ, 2008). Al igual que el resto de países del sur de Europa, se debió, en parte, a la atracción de estos países por la economía sumergida (hasta 2005 se colocó como el primer país en economía sumergida) y la flexibilidad del mercado laboral se trataba de un patrón de crecimiento económico basado en la mano de obra flexible y poco cualificada. Más datos: desde 2001 hasta 2007 el 14,7% de los nacimientos fueron de madre extranjera (junto con los de madre española y padre extranjero del 2,4%). En 2008, vivían en España seis millones de personas procedentes de otro país, de los cuales 5,2 millones eran extranjeras. En el mercado laboral, la incidencia fue desde 1999 hasta 2007, de 2,3 millones de extranjeros entre los cinco millones de ocupados (Moreno y Bruquetas, 2011).

Estos pincelazos reflejan la meteórica evolución de España, que se resume en el hecho de que llega a convertirse en el décimo país del mundo receptor de población migrante. Según la OCDE 2005 (División de Población de Naciones Unidas, 2005 cit. Por IOÉ, 2008: 2), era uno de los países con mayor número de trabajadores/as extranjeros/as, superando en datos absolutos a Gran Bretaña y Francia y, en relativos, a EEUU y Alemania. O lo que es lo mismo, el tercer país del mundo que más había incrementado su población inmigrada en números absolutos desde 1990 tras EEUU y Alemania (íbid.)

Esta revolución del paisaje acaparó la escena económica, social y política con diferentes intensidades en cada comunidad autónoma. De hecho, Fernández e Izquierdo (2007) señalan cuatro grupos en función del peso sobre el conjunto de la población: un primero monopolizado por Baleares que supone un 15%; un segundo, con intensidad media-alta que serían aquellas comunidades con un peso de entre 10 y 15%: todo el Levante, Madrid, Canarias y la Rioja; un tercer grupo, comprendido entre el 5 y 10% en el que estarían Navarra, Aragón, Castilla La Mancha y Andalucía; y un cuarto, con menos de 5% y del que formarían parte Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla León, Extremadura y País Vasco.

Tal y como recoge Izquierdo (2000a) de la encuesta del CIS de 1996, en un contexto de expansión del capitalismo, se instalan en España para buscar trabajo como principal razón (60,71%). Un 21,6% viene en búsqueda de libertad y, en el mismo porcentaje, a ganar dinero; y un 22,1% viene para reunirse con familiares. Otras autoras (Oso, Golías y Villares-Varela, 2008), también apuntan a que llegan por la saturación de los contextos y por la demanda del mercado laboral. En el caso de los/as retornados/as, todo se explica por el puente transnacional que vincula a la migración con América Latina.

Si me centro en quiénes son las personas que llegan a España, los perfiles son diversos, heterogéneos y complejos. Llegan tanto hombres como mujeres. La emigración es selectiva y no se va del país el hombre o la mujer promedio: “(...) *La inmigración que recibimos sabe leer y tiene títulos*” (Izquierdo, 2000a: 226). Aquéllos/as que deciden emigrar son los mejores educados de su sociedad de origen, lo cual la migración supone una apuesta por la lucha de todo tipo de capital. (Beauchemin y González, 2010 cit. Por Moreno y Bruquetas, 2011). No obstante, el migrante en España, siguiendo la lógica de los países postindustriales, es útil para el turismo, servicio doméstico o empleos en el sector primario (Izquierdo, 2000b). En 2005, el 75,5% de los extranjeros se ubicaban en el sector servicios. Son personas jóvenes, que además rejuvenecen el país: en 2006 tasa de envejecimiento era del 17%, por el 59% de los inmigrantes tenía menos de 35 años y en 2007, 6 de cada 10 personas estaba en esa edad (Fernández e Izquierdo, 2007).

Sobre legislación, Izquierdo (2000a) no habla de verdadera política en materia migratoria hasta 1996. Desde 1985, la política de migración ha moldeado los flujos y la población migrante que permanece. Señala tres etapas: Una etapa prelegal, carente de cualquier cobertura legal; una etapa prepolítica hasta 1991, cuando se promovió una amplia regularización; y una política, desde el 2000, cuando realmente se empieza a hacer política de extranjería, a partir de la cual se daría una gran inestabilidad con cuatro leyes (tres reformas a la Ley 4/2000), dos reglamentos, cinco procesos de regularización.

En general, la principal obsesión del Estado ha sido legislar en beneficio del mercado laboral y en política securitaria para poder controlar a los no deseados. En general, el discurso político sobre inmigración ha adolecido de un marco migratorio que sintetice y acomode las acciones, normas, percepciones y personas en un modelo de sociedad últimamente diversa y de un estado multinivel (Izquierdo y León, 2008). La lógica principal tenía que ver con la puesta en marcha de una política restrictiva, con gran dificultad para regularizar la situación, aunque se tuviese empleo. Ello llevó al aumento de personas en situación irregular (en 2004, un 46,4% no tenía papeles). En 2005, con el cambio de gobierno, se llevó a cabo un cambio en la política migratoria con la regularización de 2005, que redujo en un 20% el porcentaje de personas en situación irregular (IOÉ, 2008).

La contribución de la migración está muy bien descrita en el último Informe FOESSA:

“La inyección de población nacida en otros países, es una variable fundamental para encarar el declive demográfico de los países europeos, y, en general, de las sociedades tercio-industrializadas. Como sustentador demográfico, la inmigración foránea constituye un hecho estructural en dos sentidos: su aporte perdurable a la dinámica vital, y su impacto en la estratificación social. Es decir, la inmigración va a ejercer de continuo el papel de alimento que sostiene la evolución de la población, pero también va a trastocar la jerarquía de clases en la sociedad receptora. Así, los inmigrantes suman habitantes a la población española y, a la vez, rellenan la parte inferior de la pirámide social. Tienen un papel protagonista

en la estructura reproductiva de la población, pero también en el aumento de la exclusión social” (Izquierdo y Martínez-Buján, 2019: 167).

Este revuelo se certifica ya solo por el hecho del aporte demográfico extraordinario, pues la migración representaba en 2008 el 13% de la población total, como dije antes. Económicamente, ha sido y es una de las claves para el crecimiento de la economía española entre 1995 y 2005, básicamente por el empleo. Como señala IOÉ (2008), la OCDE apunta que el 30% del crecimiento del PIB entre dichos años, y casi el 50% del empleo creado entre 2000 y 2005, se debe a la población migrante. Ésta, además, ha impulsado la demanda de bienes y servicios como la vivienda y la alimentación, el transporte público, el mercado logístico, móviles, automóviles de ocasión, el alquiler de la vivienda o el mismo sistema educativo por no hablar del envío de remesas, pues España llega a convertirse en el quinto país del mundo como emisor (IOÉ, 2008). El mercado de trabajo, siendo un elemento de competencia desigual frente a los/as españoles/as, proporcionó la demanda de obra que se precisaba cubrir, en el transporte, construcción, servicios y, sobre todo, en el servicio doméstico y el agrícola.

Pero la objetividad de estas cifras y hechos, entra en conflicto con el *otro tipo de impacto* que, en 2000, Solé, alejándose de planteamientos culturalistas, señalaba, dando cuenta de la importancia de las condiciones materiales de la migración en destino (mercado de trabajo, sectores de actividad, acceso a la vivienda, etc.), así como de los factores -discriminatorios- institucionales con los que, en definitiva, reacciona socialmente la población autóctona. Precisamente, esta relación de la Administración para con las migrantes resulta de especial de interés en este estudio, en el ámbito educativo, pues refleja la postura institucional de la sociedad receptora con la alteridad.

Para finalizar, apunto brevemente que, si bien los efectos de crisis no están recogidos empíricamente, lo cierto es que emergen implícitamente en muchos de los discursos. *“Desde el comienzo de la crisis la llegada de población extranjera a España se ha reducido desde casi 600.000 entradas en 2008 hasta tan solo 280.000 en 2012”*. Así comenzaba su trabajo en el anuario del CIDOB González-Ferrer (2014: 112), dejando ver el desdibujamiento de la realidad migratoria que se había ido consolidando en España durante los 2000. Serán *“los registros estadísticos de principios de la década (2010) han puesto de relieve el impacto de la crisis en el volumen y la direccionalidad de los flujos subrayando la interacción entre movilidad y dinámica económica”* (López-Sala y Oso, 2015: 1).

Pero además de las cifras numéricas, cualitativamente, la principal marca que dejó la crisis en las familias migrantes¹⁸ fue en el mercado laboral. Además del descenso y frenazo en las llegadas, deterioró gravemente su situación socioeconómica y condiciones de vida, y aumentaron sus riesgos de vulnerabilidad social, al asumir menos y peores empleos y un mayor abuso, si cabe, en la economía sumergida. En un trabajo de López-Roldán y Kostova Karaboytcheva (2016) sobre trayectorias laborales durante el período 2007-2014, certificaban un mayor impacto negativo de la crisis sobre la población migrante que sobre la autóctona: menor ocupación, más inestabilidad laboral, mayor movilidad sectorial y territorial, mayores pérdidas de ingresos o movilidad ocupacional descendente. Con ello, se generó un bloqueo o mantenimiento de los derechos sociales: *“La lógica fuertemente contributiva del sistema se traduce en vulnerabilidad para la población inmigrante que posee trayectorias laborales más cortas que la de los autóctonos, ocupa con frecuencias empleos temporales y sufre elevadas tasas de informalidad”* (Moreno y Bruquetas, 2011, cit. Por Bruquetas y Moreno, 2015: 139)

En el Informe FOESSA de 2019, se recoge que los/as migrantes constituyen el elemento más influyente en el aumento de la población trabajadora, sobre todo, trabajadora en precario. Es un grupo social frágil. Según Martínez Pastor (2019):

“En 2007, el año de mayor bonanza, el 43% de los nacidos en el extranjero padecía una situación de precariedad, tal y como la hemos definido, frente al 23% de los españoles. En 2012, un año de profunda crisis, la precariedad alcanzaba a nada menos que al 62% de los nacidos en el extranjero, por el 38% de los españoles nacidos en España” (Izquierdo y Martínez-Buján (coords.), 2019: 167).

No obstante, en este aspecto, tal y como presentan López-Sala y Oso (2015) existe debate en la literatura española sobre si éstos son el colectivo más vulnerable por ser los/as primeros/as en salir del mercado, o, por el contrario, los/as migrantes han sido más capaces de ajustarse a la precarización. Otros/as autores/as (Gil-Alonso y Vidal-Coso, 2015 en López-Sala y Oso, 2015: 12) señalan que durante el primer ciclo de la crisis resistieron mejor, pero desde 2013, la vulnerabilidad se hizo más presente y latente, si cabe y añadieron grandes dosis de inestabilidad a la descarada precariedad que caracterizó sus empleos. Otros confirman que la caída de ocupación durante la crisis fue de menor profundidad para los españoles, mientras que el hundimiento ha sido más profundo para los/as extranjeros/as (Mahía, 2018 cit. Por Izquierdo y Martínez-Buján, 2019: 168). Según el pasado Informe FOESSA de 2016,

¹⁸ Ya que la migración es un asunto que implica a la familia, el impacto de la crisis afectó directamente no solo a la individualidad en el seno de los hogares, sino al conjunto. Como dirá *“no es posible entender el impacto de la crisis si no se toma en cuenta la importancia de la familia como unidad de análisis”* (López-Sala y Oso, 2015:15). Ver capítulo de este mismo monográfico de Sanz Abad, J. (2015): Crisis y estrategias migratorias de reproducción social. Un análisis a partir del estudio de la migración ecuatoriana, 195-216.

“la proporción de trabajadores precarios vuelve a situarse al nivel previo a la Gran Recesión, es decir, la proporción de laborales precarios entre los extranjeros prácticamente duplica a la de los españoles. En síntesis, el peso de la precariedad entre los efectivos extranjeros es muy superior, en cualquier fase del ciclo económico, al que cargan sobre los hombros la mano de otra española” (Izquierdo y Martínez-Buján, 2019: 167).

A consecuencia de todo ello, es interesante también tener en cuenta la idea de lo transnacional. Sea en período pre-crisis, crisis o post-crisis, la verdad es que la población migrante ha tenido que adaptarse más a cada período. Si bien es cierto que son diana para la vulnerabilidad social, desigualdad y discriminación, también hay que analizar se reelaboran los proyectos migratorios, las estrategias y surgen nuevas dinámicas. Así lo explican López-Sala y Oso (2015):

“Estas estrategias articulan el ámbito de lo productivo y de lo reproductivo y recubren el campo transnacional. Incorporan nuevas dinámicas laborales y económicas (...), así como nuevas prácticas de movilidad geográfica, tanto interna como internacional (...) se constatan formas alternativas de movilidad que se alejan del ortodoxo enfoque bilateral origen-destino y de la hegemonía de la gestión, desde la previsión del carácter permanente de las migraciones. Aspectos que han prevalecido en los análisis migratorios realizados en España durante las dos últimas décadas. El contexto de recesión económica también ha servido para profundizar en los dilemas y los nuevos retos de la convivencia y del uso compartido de espacios y recursos sociales, más aún en un contexto, de acentuados recortes, como los implantados en los últimos años y que han afectado al sector sanitario y educativo” (p. 22).

Este último nos interesa particularmente. Las afectaciones en el terreno educativo fueron de largo alcance. A continuación, a través de la óptica de la ley, realizaré una pequeña radiografía de cómo el Estado ha ido atajando las nuevas realidades de los centros escolares. Adelanto que, si ya de partida la legislación española en materia educativa arrastra muchos tropiezos desde la vuelta a la democracia, la cuestión migratoria impone una lectura de la diversidad, discutible y profundamente mejorable.

1.6. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ANTE LA MIGRACIÓN EN ESPAÑA

1.6.1. Evolución del alumnado migrante en España y Galicia: el distorsionado conteo de las estadísticas

Para poder conocer la cuantificación real de la población de estudio, tan sólo se puede hacer a través de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística de la población en edad comprendida entre 0-15 años, que es el rango de edad aproximado, orientativo. También, a través de los datos del Ministerio de Educación, aunque éstos, como anuncié en el título, están distorsionados y ofrecen una realidad sesgada. El organismo identifica erróneamente a la población migrante con aquélla con nacionalidad extranjera, pues parte de la población que emigra a España, y más todavía a Galicia, porta u obtiene pasaporte español. Su vida es migrante pero su pasaporte no lo revela. Prueba de ello se refleja en las encuestas de esta investigación: en la ENC1 realizada en todo el territorio español, se puede ver que, de toda la población nacida en el extranjero,

sólo la mitad tiene pasaporte no español; en la ENC2, la población extranjera baja 4 puntos. En los datos del INE, se puede corroborar un vacío estadístico en la manera de contemplar la migración que impide a los investigadores conocer realmente cuál es el porcentaje real de población migrante escolarizada en los centros españoles y gallegos.

Tabla 1.1. Alumnado nacido en el extranjero matriculado en cursos de ESO en centros escolares de España – curso 2011/2012 - y Galicia – curso 2013/2014-.

		Frecuencia	%
ESPAÑA	Española	40	10,6
	Extranjera	188	50,0
	Doble nacionalidad	148	39,4
	Total	376	100,0
GALICIA	Española	14	4,1
	Extranjera	171	49,7
	Doble nacionalidad	159	46,2
	Total	344	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada ad hoc -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Dicho esto, la evolución de la población migrante en España no dejó de crecer desde el año 2000, pasando de tener una presencia de menos del 4% a su consolidación en 2012 con un 14%, valor que sigue intacto hasta la actualidad. En Galicia, el ritmo y el impacto fue mucho menor, siendo una de las comunidades autónomas de España con menos registros de población inmigrada. No obstante, la tendencia ha sido creciente. Al igual que en el territorio español, partiendo en 2000 de un 3,7% hasta llegar a casi un 9% en 2019.

Tabla 1.2. Evolución población migrante en España. Período 2000-2019

	2000	2006	2012	2019
TOTAL ESPAÑA	40.499.791	44.708.964	47.265.321	47.026.208
NACIDOS EN EL EXTRANJERO	1.472.458	4.837.622	6.759.780	6.753.098
% MIGRANTE	3,6	10,8	14,3	14,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Tabla 1.3. Evolución población migrante en España. Período 2000-2019

	2000	2006	2012	2019
TOTAL ESPAÑA	2.731.900	2.767.524	2.781.498	2.699.499
NACIDOS EN EL EXTRANJERO	101.980	168.397	222.456	234.017
% MIGRANTE	3,7	6,1	8,0	8,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Atendiendo a la población con la misma edad escolar que la que realizó la encuesta¹⁹, se observa que en España, ésta pasó de un 9% en 2000, a un 6,5% en 2019, con un incremento de hasta el 12,6% en 2012. El descenso de los valores podría deberse a que, o bien llega a España menos población en esa edad, o que la población que ya está en el territorio se va haciendo mayor. De la misma manera se podría entender la realidad de Galicia. Los valores, si bien son más altos en 2000, con casi un 12%, éstos bajan hasta un 7% en 2019.

Tabla 1.4. Evolución población de 0 a 15 años nacida en el extranjero en España y Galicia Período 2000-2019

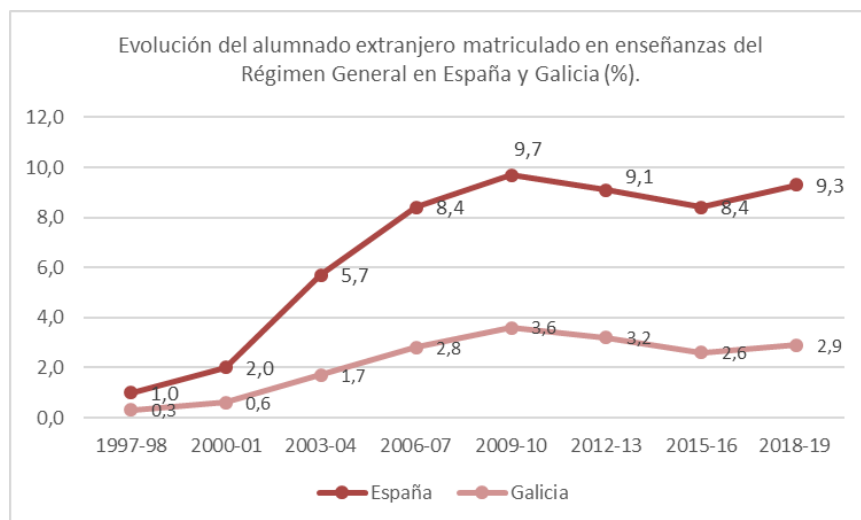
	2000	2006	2012	2019
ESPAÑA	9,0	12,6	9,0	6,5
GALICIA	11,7	7,0	9,3	7,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

En la información ofrecida por el Ministerio de Educación, la evolución del alumnado extranjero matriculado en cualquiera de los ciclos educativos, ha ido creciendo, con diferentes intensidades, en cada contexto de referencia. En España, antes de llegar al siglo XXI, la presencia de alumnado extranjero no pasaba del 1%. Es, a partir del curso 2003-2004 cuando pega un salto notable, llegando a alcanzar casi el 6%. Sin parar de subir, el peso llega hasta casi el 10% en el curso 2009-2010. Es a partir de este año, en plena crisis, cuando su presencia en las aulas se debilita, bien por la menor llegada de migrantes, bien porque van dejando de contar como extranjeros/as, es decir, obtienen la nacionalidad española. Más convencidos de la primera razón, el porcentaje desciende hasta un 8,4% en 2015 y vuelve a remontar unas décimas en 2019, con un 9,3%. En Galicia, la tendencia es idéntica, las cifras son mucho más pequeñas. En poco más de 20 años, se pasa de un porcentaje insignificante del 0,3% en el curso 1997-1998, hasta el casi 3% de 2019. De la misma manera, el pico más alto llegó en 2009-2010 pero sufrió una bajada hasta el año 2015-2016 que retomó la remontada, eso sí, leve.

¹⁹ La edad de la población objeto de estudio agrupa edades comprendidas entre 12-16 años. Los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística proporcionan por grupos quinquenales, con lo que seleccioné el intervalo de edad más cercano al de interés.

Gráfico 1.1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas del Régimen General en España y Galicia (%). Período: 1997-1998 al 2018-2019.²⁰



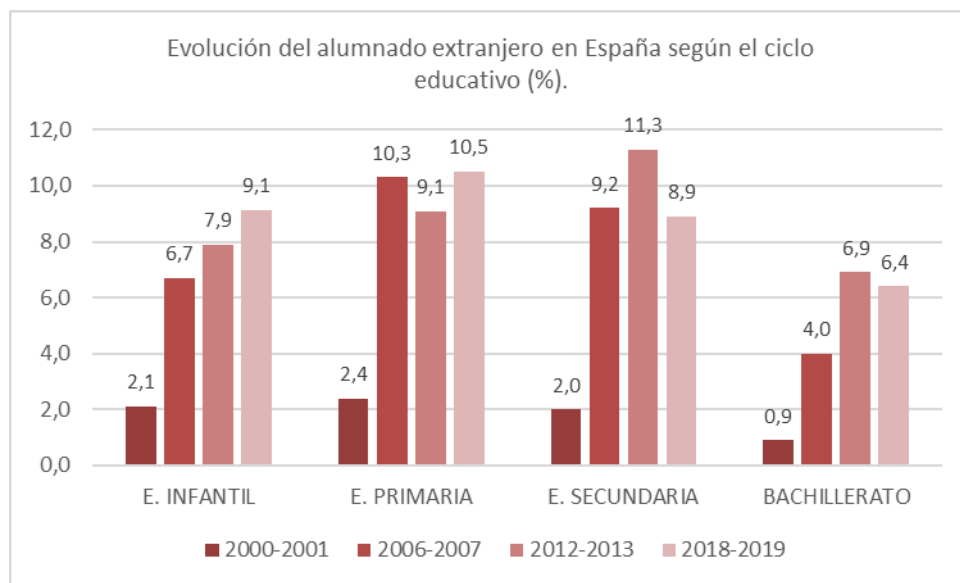
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por último, una última información disponible, muestra la evolución del alumnado durante 20 años en los diferentes ciclos educativos, desde Educación Infantil a Bachillerato. A grandes rasgos, se puede decir que:

- Las llegadas comienzan a partir de los 2000. La edad de esas incorporaciones se concentra en Educación Infantil o Primaria, lo que significa que las familias migrantes viajan (o reagrupan) a sus hijos/as edades pequeñas.
- Seis años más tarde, se visualiza el crecimiento de los valores en general: primero, por los/as menores que ya estaban en 2000 y que van cumpliendo años, así como un aumento en las llegadas.
- El pico más alto, se encuentra en el curso 2012-2013 en la ESO, lo cual puede significar la consolidación de los/as menores extranjeros/as en España, su antigüedad en el sistema educativo y que, a partir de ese momento concreto, los valores descienden tal y como se vio en tablas anteriores.
- En relación con lo anterior, se observan unos valores significativamente inferiores en la categoría de Bachillerato. Una versión optimista afirmaría que estos valores son menores por las nacionalizaciones de los/as menores, que harían que dejaran de contar en estas estadísticas. La versión conflictiva, y que más convence, es la que habla del frenazo una vez que se asoma la educación postobligatoria. Se evidencia la problemática de las transiciones una vez conseguida la titulación obligatoria. Como se verá en capítulos posteriores, las tasas de escolarización en Bachillerato bajan significativamente con respecto a las de los estudiantes autóctonos/as. Por ejemplo, los valores más bajos desde 2006, se acumulan en Bachillerato: un 9,2% estudia E.S.O en 2006 y, en 2019, lo hace un 6,9%. En ESO, hay el porcentaje es de 11,3% 2012 y, en 2019, es de un 6,4%.

²⁰ Concretamente, el comportamiento del alumnado extranjero matriculado en ESO es igual. Los valores para España pasan del 0,9% en 1997-1998 al 12,1% de 2009-2010, momento que comienza la caída hasta el año 2019, con un 8,9%. En total, su presencia se redujo en un 3,2%. Galicia, lo mismo. Pasa de un 0,4%, alcanzando en 2009-2019 su valor más alto (4,7%) para bajar hasta 8 décimas en 9 años.

Gráfico 1.2. Evolución del alumnado extranjero en España y Galicia según el ciclo educativo (%)



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

1.6.2. Rumbos, pugnas e ideologización de la educación

La idea de que la política educativa se presenta con rigor, científicidad y con un total apoliticismo, pero con un claro ocultamiento de que las cartas ya están marcadas, fue denunciado por diferentes pensadores/As, tal y como recoge Torres en su libro *El Currículo Oculto* (1994), al que he recurrido en toda la investigación, por otra parte. Éste parafrasea a Sorokin, que en 1927, señalaba:

“(…) La escuela no cambia en realidad a las personas; lo que hace es clasificar, etiquetar y categorizar a los niños con vistas al mercado de trabajo. Dicho de otro modo, las escuelas no vuelven más inteligentes a los niños; se limitan a certificar a los patronos cuáles son los más inteligentes...Según esto la escuela es básicamente una agencia de prueba, selección y distribución. El conjunto del sistema escolar en su totalidad, con sus trabajos, pruebas, exámenes, supervisión de los alumnos, así como de las notas, la categorización, evaluación, eliminación y promoción, es un cedazo muy complicado que hace una criba de los futuros buenos y malos ciudadanos, los capaces y los tontos, los aptos para puestos elevados y los no aptos” (Heath, 1981: 25-26 cit. Por Torres, 1994: 40).

Como se vio en apartados anteriores, revisar el rol del aparato estatal es fundamental para tener una buena documentación de los procesos migratorios que tienen lugar y los proyectos vitales que se derivan de éstos. Zolberg (1999 cit. Por Solé y Cachón, 2006) sugiere que las teorías o explicaciones acerca de las migraciones se han olvidado del análisis de las políticas migratorias de los estados, las cuales ofrecen una visión holística del comportamiento del Estado acerca de la migración: *“las migraciones internacionales que tienen lugar en la actualidad están conformadas por la voluntad de los estados del mundo”* (p. 35). Asignando ese papel activo

del Estado y dado que la heterogeneidad y la diversidad tomaron un protagonismo activo a partir del siglo XXI, éste responde generando una serie de intereses.

El aterrizaje de la migración en España se reflejó con su inclusión dentro de la política educativa, que no podría ser comprendida de manera aislada y descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado. Torres (1994) señala:

“Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación” (Torres, 1994: 14).

Asimismo, a finales de la década, algunos estudios señalaban que *“la mención específica de los extranjeros en la legislación educativa ha ido evolucionando, tanto cuantitativa como cualitativamente, de forma paralela al incremento del alumnado extranjero”* (Larios, 2009: 67). En el artículo 27.2 de la Constitución Española se establece el derecho a la educación para todos/as sin excepciones. Asimismo, en el art. 9.2 habla de la igualdad social; en el art. 13 se establece que los extranjeros/as gozarán en España de las libertades públicas garantizadas en el Título I.; en el art. 14 habla de la igualdad formal y niega la discriminación. Aunque son muchas las referencias encontradas sobre esta materia, me centro en la Ley Educativa -ley general- que en combinación con la Ley de Extranjería -ley con carácter especial-tiene que dictar las normativas con la prevalencia de ésta última (Aja, 2003).

La legislación en materia migratoria atravesó diferentes fases y dio respuestas, casi nunca plausibles, a las demandas sociales emergentes ante la llegada de población migrante. Desde la denominada Ley Policiaca de 1985 (LO 7/1985) que trataba de impedir la migración con un severo control de los flujos, hasta la LO 4/2000 de 11 de enero, *“sobre Derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social”*, que mejoraba las condiciones de la migración regular e introducía el componente educativo, aunque dejaba entre la tiniebla el concepto de integración. En ella, se reconocía la igualdad de los/as españoles/as y a los extranjeros/as con permiso de residencia en derechos fundamentales. También se mencionaba el racismo y la xenofobia.

Posteriormente, la LO 8/2000 supuso una involución. Restringía el derecho de acceso a la educación no obligatoria a los/as extranjeros/as residentes generando mucha confusión y un potencial choque con los principios de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, *“que reconoce el derecho del niño a la educación y la obligación de los poderes públicos de fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria y hacer que todos los niños dispongan de ella”* (Larios, 2009: 61).

En el universo educativo, España cuenta con cuatro modelos educativos, incorporando la reciente y progresiva aplicación de la nueva Ley Educativa, la denominada Ley Wert, que ha ido implantándose a medida que avanzaba esta investigación y, que con la llegada del nuevo bipartito al gobierno, se espera su derogación. En eso modelos, se comprueba cuándo y cómo la cuestión de la diversidad fue introducida en los ordenamientos. Por tanto, se habla de 4 etapas. Una primera etapa, que sale de la implantación de la LO 8/1985 en la que, aun con la pretensión de garantizar el derecho a la educación sólo a los/as extranjeros/as residentes (art. 1.3.), no fue aplicada por contrariar los tratados internacionales como la Convención de los Derechos del niño. Al poco tiempo, se desarrolla la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, o LOGSE, (LO 1/1990) que refleja un cambio en el modelo educativo. Muestra una mayor atención al fenómeno migratorio (Espejo, 2008), y se hace un reconocimiento de la diversidad. Esta parte de la población -que no es vista como un fenómeno colectivo y particular- es incluida en el grupo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)²¹, y aunque se daba un cambio de tendencia con el desarrollo de las primeras medidas compensatorias en relación a las desigualdades sociales, en la práctica se incidía en el desfase curricular o con desigualdades de carácter social y económico sin añadir las producidas por la migración.

Con la LOPEG (LO 9/1995) se concretan más las razones que deben seguir las políticas compensatorias (Aja, 2000) pero con discurso más formal que pedagógico (Espejo, 2008) y tratando la diversidad como un problema. En este contexto, es cuando se publican los primeros documentos sobre la regulación de los derechos educativos en España (Aja, 1999: 81). Entre medias, el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), fruto de las nuevas realidades surgidas en el ámbito educativo, elaboró el primer Informe sobre la educación intercultural en España (MEC, 1992). A partir de entonces, se empezó a destinar fondos públicos para analizar la novedosa diversidad en los centros educativos del estado español.

La segunda etapa, se corresponde con la implantación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (LO 10/2002) que supone un desafío. Hay objetivos compensatorios, pero con tintes segregadores. Con ella, se perpetuaba una política legislativa de mínimos (Espejo, 2008) y se equiparaba al alumnado extranjero con aquél con carencias educativas (Hernández Dobón, 2004 cit. Por Actis, 2006). Se explicita que las administraciones llevarían a cabo el desarrollo de programas a favor de la integración, pero no en las aulas comunes. Se daban programas de lengua y cultura, pero se desviaba al alumnado de más de 15 años con dificultades de adaptación a los Programa de Iniciación Profesional (Espejo, 2008). Con ese carácter segregador y ciertamente clasista, las administraciones se lavan las manos respecto de la metodología del

²¹ Necesidades Educativas Especiales.

profesorado para atender las necesidades del alumnado extranjero (Actis, 2006) y se adivina una imposición de las normas al alumnado extranjero.

La Administración, poco a poco, parece que se concierne de las necesidades emergentes y se crea el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa²² (CREADE), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en aquellos momentos). Nació al interés del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones. En su portal, se publicaba todo un conjunto de declaraciones de buenas intenciones que se resumían en la preocupación por: proporcionar los recursos necesarios para una sociedad plural, profundizar en los conocimientos de una sociedad intercultural a través de la investigación, y desarrollar materiales que pudieran utilizar los miembros de la comunidad educativa.

La tercera etapa, culmina con la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LO 2/2006) que hace una interpretación más amplia e igualitaria del derecho a la educación, lo que suponía una modernización y reformulación de la educación (Espejo, 2008). Sus principales principios serían: la equidad, la inclusión y la ciudadanía democrática. Hay un retorno a las políticas compensatorias y se pone atención en las situaciones sociales en desventaja. Se suprimía la categoría de alumnado extranjero por alumnado de tardía incorporación al sistema educativo, y se establecían algunas medidas compensatorias que iban más allá de las previstas en la legislación anterior (Larios, 2009: 73). Al menos en los papeles, se fomentaba la inclusión y la no discriminación. El Título II, se dedica a la Equidad en la Educación, y el Capítulo III se ocupaba de la regulación de la escolarización en centros públicos y privados y su distribución equilibrada en la admisión del alumnado. Establecía una serie de medidas que tenían como objeto la distribución equilibrada de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales (N.E.E.) en los centros docentes.

Precisamente, la distribución del alumnado a día de hoy sigue siendo muy polémica y controvertida. La problemática existente sobre la concentración del alumnado migrante en la red de centros se ha ido tratando de atajar, pero no está resuelta. La ley no se pone en práctica. Es un punto negro en el seno de las administraciones para la óptima incorporación del alumnado migrante en la red de centros españoles. A pesar de que la LOGSE y la LOPEG fijaron los criterios de matriculación y admisión del alumnado, las estadísticas hablan de un proceso de guetización. En 2002, Larios y Aja, ya señalaban:

“La legislación vigente reconoce el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en condiciones de igualdad. Pero la realidad es otra. Para garantizar su acceso e integración a la escuela, se requiere una

²²Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ver <https://www.educacion.gob.es/creade/index.do>

adecuada planificación de los centros públicos y concertados, más recursos económicos y humanos y, sobre todo, el cumplimiento de la ley” (p. 24).

Esta cuestión no sólo va a implicar a las instituciones educativas, sino que trasciende a la planificación urbana. Las administraciones no han sabido y/o querido solucionar. Ese desequilibrio procede de los procesos de segregación urbana, y que no dejan de ser procesos de selección encubierta. El *whiteflight* describe la huida de alumnado autóctono y la concentración de los/as migrantes en entornos concretos, dejando en evidencia las carencias de la política de vivienda, urbanismo y, también, escolar. Investigaciones como el Informe del Defensor del Pueblo de 2002, los Informes del Consejo Escolar del Estado o el informe hecho por el Sindic de Greuges de Cataluña señalaban que, ya sea por razones psicológicas y/o económicas, las familias migrantes suelen asentarse en barriadas concretas de las ciudades, lo cual desemboca en la matriculación de los/as hijos/as en determinados centros públicos con respecto a los concertados, que articulan medidas de disuasión, dejando así en evidencia a la Administración, que no utiliza todo el margen de intervención que permite el marco normativo vigente (Larios, 2009: 80).

En suma, el ordenamiento ha tenido que ver con la compensación en términos lingüísticos, organizativos y curriculares en el papel. Progresivamente se han convertido en pequeños alegatos hacia una visión más facilitadora, que posibilite la *coexistencia pacífica* con la diversidad y huya de la segregación. Sin embargo, la realidad ha sido diferente y el pronóstico no es nada alentador con las propuestas legislativas del Partido Popular al implantar la denominada Ley Wert, que se corresponderá con la *cuarta etapa*. Ésta, es fruto de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013 para la mejora de la calidad educativa (BOE 10 de diciembre de 2013). Viene a modificar la LOE 2/2006 del 3 de mayo. Su aplicación en los centros escolares ha sido progresiva y errática. Su calendario de aplicación está marcado en el Real Decreto-Ley 5/2016 de 9 de diciembre que establece los plazos de aplicación según el tipo y nivel de enseñanza.

Con ella, hay un cambio de rumbo, para no variar, de la educación en España. Viene de la mano del partido más conservador del país. Si se presta atención al Anteproyecto de Ley durante su elaboración en 2012/2013, ya auguraba una traslación de los principios que iban a regir la enseñanza, aunque la avanzaran como una mejora en el camino de la ley anterior. Como ya se dijo anteriormente, el principal problema de la legislación en España, en materia educativa, es que es inestable -6 leyes desde los 70-, y ha estado completamente ideologizada según quién gobernara el país. No voy a entrar en desmenuzar los entresijos de la ley, pues ésta

no afecta a la investigación²³, pero es pertinente tenerla en cuenta para conocer el marco en que el alumnado está escolarizado actualmente y las contingencias a las que está expuesto.

Es una ley que en su preámbulo ya se advierte clasista y segregadora. El texto del anteproyecto comenzaba con un párrafo asociando educación y promoción de la competitividad económica con la prosperidad del país: *“para poder competir con éxito en la arena internacional”*. Introduce el concepto de sueños, de patria, de talento como algo innato: *“la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro por lo que la misión del sistema educativo es reconocerlos y potenciarlos”*. Como critica Torres (1994: 13): *“culpa a la genética, del clasismo y racismo que caracteriza nuestra sociedad”* (Torres, 1994: 13). Mientras que la LOE se remitía a los principios de convivencia democrática, de solidaridad, de cohesión, centrada en conseguir el éxito escolar a través de la diversidad, conciliando la calidad con la equidad, la LOMCE va a premiar la competitividad y la calidad en términos de excelencia y diversificación: la calidad educativa se basa en medir outputs y no inputs.

Esa filosofía es promotora de la segregación, rechaza criterios compensatorios y divide al alumnado a edades más tempranas: los/as que tienen talento y no, entre aquellos/as que aspiran a ser los/as que compitan en la *arena internacional* con una educación superior y aquellos/as que serán mano de obra barata (los cambios en la formación profesional están hechos para ello). Ante este panorama, no tiene un buen presente para mi objeto de estudio, que estudia en una situación de desventaja, pues expulsa a aquéllos que están en una situación desfavorable y no promueve un camino hacia la educación igualitaria y justa.

1.6.3. La gestión territorial de la diversidad

La organización del sistema político español ofrece autonomía para el desarrollo normativo y legal de la política educativa dentro de sus territorios, lo cual supone diferentes modelos de gestión de acuerdo a las realidades concretas de cada región según, también, el color de la bandera del partido que gobierne en cada momento.

“Reconocido el derecho a la educación a todas las personas independientemente de su origen en la CE y en la legislación de extranjerías, es la legislación sectorial educativa la que determinara el conjunto de derechos y deberes que les son reconocidos los extranjeros, al igual que a los españoles” (Larios, 2009: 65).

La descentralización en materia de educación responde a motivos políticos, y no de mejora de la calidad educativa. Esta es una de las razones principales de que no se hayan articulado medidas eficaces para dar respuesta a las nuevas demandas surgidas tras el fenómeno inmigrante (Gimeno, 2005). En Galicia, así como en otras regiones, existen diferentes herramientas de atención a la diversidad, que han ido implementándose

²³ El desarrollo del trabajo de campo fue previo a la aplicación de la Ley. Su mención sirve para contextualizar el marco normativo vigente en materia de diversidad, cuestionando la involución de la misma y la probable, aunque no probada, influencia en el colectivo migrante, puesto que como se ve no es una ley pensada a su favor.

a lo largo de los últimos años. En el territorio gallego, no se registra ninguna respuesta en política educativa donde el alumnado migrante tuviera espacio hasta 2004. Es en este año, cuando se dicta la Orden de 20 de febrero de 2004²⁴ por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero (DOG, nº40, 26/02/2004). Se denominará Plan de Acollida²⁵. Este instrumento, que sigue vigente, afecta a alumnado de entre 3 y 16 años que presenten:

- a. Desconocimiento de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma, gallega y castellana.
- b. Desfase curricular de dos cursos o más, con respecto a lo que le correspondería por su edad.
- c. Graves dificultades de adaptación al medio escolar debidas a razones sociales o culturales.

En el art. 7 se establecen las medidas de atención escolar: la acción tutorial, las establecidas para la atención a la diversidad y para la atención a las necesidades educativas específicas:

- a. De tipo curricular, con refuerzo educativo y adaptaciones curriculares, y flexibilizaciones de edad.
- b. De tipo organizativo, con grupos de adquisición de las lenguas y grupos de adaptación de la competencia curricular. Su finalidad será proporcionar una atención individualizada a las necesidades educativas específicas del alumnado, así como a su familiarización con la vida del centro sin afectar negativamente a la asistencia a las aulas ordinarias.

En este marco, el colectivo migrante pasa a formar parte del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo²⁶ y se aplica el protocolo de actuación para el “*alumnado de incorporación tardía (procedente del extranjero)*”. Este Plan es la plasmación práctica de la Ley de Atención al Alumnado Extranjero, que prevé que sea el centro el que asuma las necesidades educativas del alumnado y fomente la integración mediante la relación con las familias (reflejado en el PEC²⁷). Desde la Xunta se proporciona al centro un documento con las orientaciones para su elaboración en el que se manifiesta lo siguiente²⁸:

“(estas actuaciones) Pretenden dar pautas para que aos centros educativos lles resulte máis doado contextualizar a súa resposta, pero sendo conscientes sempre de que o Plan de Acollida é só una máis do conxuntos de actuacións, que se deben contemplar co alumnado procedente do estranxeiro. Ao longo das páxinas desta publicación preséntanse una serie de pautas e orientacións que teñen por finalidade que cada centro educativo poida establecer o seu propio plan, tendo en conta o seu contorno xeográfico e sociocultural, e no que se contemplan tanto a acción de acollida do alumnado procedente do estranxeiro como aquelas outras que permitan o enriquecemento das súas aulas a través das oportunidades que se lle brindan ao conxunto do centro, como son o coñecemento de novas realidades e o fomento da convivencia, o respecto e a tolerancia”.

²⁴Se amplía lo “dispuesto en la Orden de 27 de diciembre de 2002 a las necesidades de atención que presenta la población en edad de escolarización obligatoria y que procede del extranjero, principalmente la que se incorpora a nuestro sistema educativo, siguiendo los principios y criterios que para este fin y alumnado prevé el artículo 42 de la Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación”. Ver DOG, nº40, 26/02/2004

²⁵ Ver <http://www.edu.xunta.es/web/node/3663>

²⁶ Antes denominadas como N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales)

²⁷ Plan Educativo de Centro, donde se ve reflejado el Plan de Acollida.

²⁸ Ver <http://www.edu.xunta.es/web/node/3663>

Resumiendo, el plan desplegado en la comunidad gallega tiene que ver con la atención a necesidades como el desconocimiento del idioma, el desfase curricular y las dificultades de adaptación a la escuela; y la solución de las mismas a través de medidas curriculares, el refuerzo y una mayor flexibilidad en la edad de escolarización (CIDE, 2005).

Por otra parte, desde la Consellería de Educación y la Secretaría de Emigración, han trabajado conjuntamente en el tratamiento de la diversidad cultural a través de medidas complementarias como la distribución de folletos informativos en gallego, castellano y árabe, la coordinación con trabajadores/as sociales de los ayuntamientos y asociaciones de migrantes, o con los/as mediadores/as, con un propuesta²⁹ firme hacia la atención al alumnado alumnos con necesidades especiales derivadas de su condición cultural o social (CIDE, 2005).

Asimismo, se promulgó el Decreto 78/2004, de 2 de abril, por el que se crea y regula el Observatorio Gallego de la Inmigración y de la Lucha contra el Racismo y la Xenofobia (DOCV, nº 78, 23/04/2004). Éste era un órgano integrado por miembros de la Secretaría Xeral de Emigración y de las restantes consellerías, representantes de organizaciones sindicales, organizaciones empresariales, entidades sin ánimo de lucro, asociaciones de migrantes y del ámbito universitario entre otros, con el fin de evaluar la realidad migratoria gallega: las características de los emigrantes retornados, sus descendientes con nacionalidad española y de los extranjeros en Galicia, así como de las actitudes racistas y xenófobas.

En la actualidad, se está llevando a cabo la implementación progresiva de la LOMCE en los diferentes niveles y tipos de enseñanza. Desde 2014 y hasta la actualidad, se vienen publicando Órdenes, Decretos y Resoluciones que afectan a su aplicación ya sea en primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional.

Por otra parte, otro recurso creado a disposición de las comunidades autónomas sin diferencias es el Programa de Refuerzo, Orientación y Acompañamiento (PROA) que viene aplicándose desde 2002. En sus inicios, estaba contemplado para dar apoyo al alumnado del centro con problemas de aprendizaje diversidad intelectual, no cultural (Santos Rego, 2008a), pero a partir de 2004, se introdujo como una herramienta más de acceso para la población migrante. El principal objetivo de estos programas es incrementar el *éxito escolar* y tratar de neutralizar y disminuir el riesgo de abandono temprano de la escolarización. Ofrecen dos modalidades: una de acompañamiento escolar destinado alumnado del 2º y 3º ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria que presenta dificultades y problemas de aprendizaje, así como aquél con desventaja

²⁹Acciones que no están incluidas en ninguna regulación.

educativa por el entorno sociocultural en el que se desarrollan; y la modalidad de apoyo, dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

El 10 de mayo de 2012 se publica una resolución por parte de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se regula, con carácter experimental, los Contrato-Programa. En esas convocatorias, se establecían las bases para la convocatoria y selección de programas dirigidos a la mejora del éxito escolar en los centros docentes de educación primaria y secundaria dependientes de esta Consellería. La última convocatoria hasta el momento de realización de este trabajo es la Resolución do 31 de octubre de 2017, donde éstos se regulan para el curso 2017-2018. Los objetivos son:

“Adaptar as diferentes liñas de traballo ás novidades introducidas pola Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa, e pretende potenciar de forma prioritaria o desenvolvemento das competencias clave, especialmente a competencia matemática, así como a mellora da convivencia nos centros, a prevención das desigualdades entre mulleres e homes, a prevención do abandono temperán e do absentismo escolar, e o logro da excelencia educativa. O fin último é lograr unha educación de calidade para todo o alumnado, desenvolver ao máximo posible as súas potencialidades e, en definitiva, contribuír á mellora da calidade do sistema educativo de Galicia”.

Cuenta con 7 líneas de acción, la última de ellas nueva:

1. Refuerzo, guiado y soporte (PROA);
2. Mejora de competencias clave;
3. Mejorar la convivencia y la promoción de la igualdad en los centros;
4. Prevención del abandono escolar y absentismo.
5. Mejora del nivel de conocimiento para alcanzar la excelencia.
6. Mejora de la calidad en la gestión del centro;
7. Refuerzo de las competencias clave en 3º y 4º ESO y formación profesional básica. Modalidad de acompañamiento en horario escolar.

Otro recurso a destacar son los Planes de Cualificación e Profesionalización Inicial (en adelante PCPI), que aparecen regulados en la última Orden del 13 de julio de 2011, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Galicia. Se implantaron en el curso 2009/2010 en sustitución de los antiguos Programas de Garantía Social y el objetivo fundamental es alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 y facilitar la obtención de la ESO Está dirigido a personas mayores de 15 años y se establecen tres tipos de destinatarios/as, entre los/as cuales figura el alumnado migrante³⁰: *“Alumnado desescolarizado por abandono do sistema educativo ou por proceder*

³⁰Ver http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110721/AnuncioC3F1-150711-4459_gl.pdf

doutros países, que desexe acceder ao mercado laboral coa acreditación dunha cualificación profesional de nivel 1”.

Con el desarrollo de la LOMCE, estos programas fueron sustituidos por la Formación Profesional Básica, dando un cambio de planteamiento de la FP y generando de nuevo mucha controversia. La finalidad es la obtención obligatoria de un título oficial, con valor académico y profesional por parte de alumnado que *“no conseguiría la titulación en ESO”* ofreciendo una salida dual: mercado laboral y continuación de estudios (ciclos medios de FP o examinarse para la obtención del título de ESO). Los requisitos exigidos son un informe del equipo docente, el consentimiento de los progenitores o tutores legales, cumplir 15 o 16 años durante el curso y haber cursado 3º de ESO (o excepcionalmente 2º). Si bien es cierto que no se señala en ningún momento al colectivo migrante, como sí hacía en los PCPIs, aunque hay un apartado referido a la Atención a la Diversidad y a la preocupación por la adquisición de competencias lingüísticas, la experiencia lo señala indirectamente. Esto esconde una realidad perversa: la ley aconseja a cierto alumnado que, aun estando en edad de estudios obligatoria y general para todos, opte por otras vías que tendrá diferentes valores e irán cargados de segregación y estigmatización. Con estos cambios en los estándares, se rebajaría el fracaso académico de una manera engañosa en las estadísticas, puesto que estarían segregando a una parte de la población que de la que presumen que con 15 años están *menos capacitada* para titular por los ritmos *ordinarios*. El alumnado *flojo* es remitido a una formación muy básica que generará en el fondo mano de obra muy barata sin la obtención del título de ESO (como sí pasaba en los PCPI).

A grandes rasgos, éstas son las medidas con que se trabajan desde los altos niveles de la política y que se abordan directamente en los centros escolares gallegos. Pero como decía, la gestión de las leyes no es igual en todos los territorios y ésta se desarrolla en función de su propia realidad política, social y cultural y de la ideología partidista que gobierna en esos momentos la región.

1.7. CONCLUSIONES

Este primer capítulo contribuye a situarme teóricamente en el campo de las migraciones, dando prioridad a dos aspectos: la idea de la migración, como algo que va más allá del individuo y que implica a las familias, generando tensiones, negociaciones constantes que impactan en los hogares de las adolescencias objeto de estudio, en mayor o menor grado. El otro aspecto, tiene que ver con el impacto que el Estado, a través de sus instrumentos- tiene en las vidas de la migración. El preludeo de las historias y proyectos de la migración apunta directamente a la globalización. Si bien aquélla no es algo nuevo, querer entender las diferentes lógicas de la movilidad, sin introducir las reglas que afectan directamente a los individuos, dejaría el análisis incompleto.

Se habla de laxitud para todo aquello que tiene que ver con la economía, pero el cuento cambia con el movimiento de personas.

En esta tesis se incide en dos principales impactos, a diferentes niveles: un nivel macro y un nivel meso. El primero tiene que ver con el comportamiento de los Estados ante esta realidad. El segundo, tiene que ver con los cambios en la vida de las personas, tanto en las que se mueven como en las que no. Estos dos elementos conforman el hilo teórico que conduce esta investigación.

Con respecto al impacto que tiene a nivel macro, el Estado tiene un protagonismo central en afectar la vida de las personas, puesto que éste es una organización política creada para el ejercicio del poder -una combinación de fuerza y legitimidad- y el único proveedor auténtico del derecho internacional. El salto desde el Estado a los proyectos migratorios, se explica en tanto en cuánto, desde el ejercicio del poder, éste es regulador de la vida y los procesos sociales, y los proyectos migratorios son un asunto de la vida social de la población (tanto del Estado de origen como en el de destino).

Por tanto, ante esta coyuntura, el Estado no se queda impasible. Si bien bajo una óptica transnacional, la realidad ha de ser observada más allá de la nación, de las fronteras, para los Estados, supone una preocupación la existencia de elementos, agentes o procesos que puedan corromper la armonía de su entorno. No les gustan los tiempos pretéritos ni los *allás* de la migración. No contemplan que la diferencia es algo natural³¹. La migración es observada con desconfianza, como un factor de riesgo porque supone un reto a la seguridad porque fragiliza *sus* valores. El bagaje cultural, las experiencias personales, los capitales acumulados, la heterogeneidad de vidas, obliga al Estado protegerse para garantizar la no alteración del orden. Su legitimidad se compone de ley y valores. A través del cuerpo legislativo se evidencia el tratamiento a la alteridad. En el ámbito que me interesa, se ve cómo las diferentes leyes educativas -muy dispares entre ellas- tratan a los/as menores estudiantes. Desde la institucionalización de los sistemas de educación de masas hasta la actualidad, con mejores y peores intenciones, la consigna principal ha sido legitimar los valores de los grupos sociales dominantes, entre los que no está incluido mi objeto de estudio. Los principios de igualdad de oportunidades, equidad o universalidad de la educación, están más ocultos que visibles y prevalece esa idea del Estado, de representar sólo determinados estudiantes, que no son los de procedencia migrante, por detentar la condición de migrante -de alteridad- y por estar sobrerrepresentados por clases sociales menos favorecidas.

La España dual, por su carácter emisor en el pasado pero receptor en el presente, no se libra. La llegada de lo *inesperado*, dibujó un país de conveniencia, de abrir las puertas, pero *depende*. Ante la evidente necesidad de

³¹ Therborn, G., 2015 cit. Por Izquierdo, A.; Martínez-Buján, R. (coord.) (2019).

población en edad activa para emplearse donde no querían ya los/as españoles/as o donde lo habían hecho las mujeres hasta el momento, surgió también la desavenencia y el conflicto, que se contempló también en el interior de los centros escolares. Las menos malas intenciones de los gobiernos más progresistas no han sabido neutralizar los proyectos de polarización social y estratificación escolar que aquí se advierte. El vaivén de leyes, planes y normas en los últimos años explica el desorden y la diversidad de caminos para enfocar la educación en este país.

Si bien con estas líneas críticas hacia el Estado -como símbolo de la ciudadanía- se desprende un aroma con cierto pesimismo, no me instalo en él y deposito grandes dosis de resistencia y posibilidad de cambios, ánimo y oportunidad que trataré de ir proyectando a lo largo de la investigación. Esta ventana de oportunidad es la que intentaré desarrollar.

Por otra parte, la migración es concebida en esta tesis como una cuestión que implica a las familias. El hogar y, en extensión, la familia, son un entramado donde transcurre el proceso migratorio que tiene diferentes espacios y tiempos. La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto cómo la producción científica se ha ido interesando, en mayor medida, a un sujeto migrante, que no responde a la visión del *homo economicus*, de ese/a trabajador/a que migra con unos objetivos individuales y básicamente laborales. El/la migrante se enmarca dentro de una serie de estrategias productivas y reproductivas que, a menudo, abarcan dimensiones transnacionales. Esto implica un origen, un destino, un pasado y un presente (que anticipa un futuro). La migración, en este sentido, tiene que ver con espacios y tiempos, por ello, teóricamente la perspectiva transnacional explica acertadamente la migración. Ésta rechaza la desmemoria e invoca todo el proceso. Y tampoco lo dulcifica. Entiende la vivencia del presente en destino, incluso el futuro, en base a una identidad y a unas circunstancias que van más allá del propio individuo y de la frontera bajo la que se encuentra. Habla de poder ser, pertenecer o sentir, de diversa manera, en varios escenarios a la vez, de manera no fija y móvil.

No obstante, existe un vacío de la producción científica en lo relativo a cómo se pueden pensar esas estrategias en su articulación con los usos del tiempo de las familias de procedencia migrante y en qué medida esos usos del tiempo están configurando, a su vez, las trayectorias educativas de los/as descendientes de los movimientos poblacionales. La contribución de esta tesis radica en mostrar al lector y a la lectora esas prácticas cotidianas a través de los usos del tiempo, entre las que hay ilusiones, estrategias y planes, que implican a otros agentes, y que pueden estar condicionadas por un juego de espacios no siempre coincidentes. Aun sin poder abordarlo empíricamente, quiero subrayar la importancia que tiene este hecho con los objetivos de esta tesis, de pensar las migraciones, en el marco de las estrategias de usos del tiempo de las familias de procedencia migrante.

CAPÍTULO 2

EL PROTAGONISMO DE LAS GENERACIONES MIGRANTES MÁS JÓVENES: LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL PROYECTO MIGRATORIO FAMILIAR

*“Me gustan las gentes que ven la vida con ojos distintos de los demás,
que consideran las cosas de otro modo que la mayoría”.*

Nada, Carmen Laforet.

Este capítulo revisa, a grandes rasgos, la literatura en torno a la experiencia educativa de los/as hijos/as de la migración en destino. Introduzco, en primer lugar, la variable familiar para dar cuenta de la importancia de ese anclaje en un proceso migratorio. Se pone en valor la necesidad de incorporar al conjunto familiar cuando se va a hablar de educación y escolaridad.

Dado que España se convirtió en país de inmigración entrado los 2000, considero la literatura estadounidense, en primer lugar, y europea, en segundo lugar, para anticipar las principales perspectivas y visiones teóricas que envuelven este campo de investigación. Hacerlo, ayuda a situarnos en el marco español que, si bien tiene su propia especificidad, comporta ciertos elementos comunes a cualquier contexto de recepción de población migrante. Pongo en conocimiento del lector y la lectora el impacto académico y social sobre lo que pasó y pasa con los grupos migrantes menores que se escolarizan en el estado español. A partir del debate conceptual y los procesos de desigualdad que experimenta, desciendo al nivel escolar para tratar de conocer cómo la escuela, las familias y los/as menores interactúan entre sí y cuáles son las causas y consecuencias de dicha relación.

2.1. LA PRESENCIA DE LOS/AS HIJOS/AS EN EL PROYECTO MIGRATORIO/ PROYECTOS DE LAS FAMILIAS: JUEGO EN UN COMPLEJO CUADRILÁTERO

La idea de introducir las diferentes teorías de las migraciones en el capítulo uno, respondía a la necesidad de visibilizar las diferentes perspectivas acerca lo que encierra el acto de migrar. Esquivé las teorías neoclásicas por observar la migración de manera muy economicista y critiqué la postura de la Nueva Economía de la familia que si bien, se adelantaba a las otras, introduciendo la implicación de la familia en los procesos migratorios, ésta era en términos de consenso y ausencia de conflictos. La propuesta del transnacionalismo convence, porque piensa en las familias. Precisamente, porque parchea esa debilidad de estas teorías al considerar que, si bien la familia interviene en ese proyecto con diverso protagonismo, éste puede ser leído en clave de conflictos y tensiones, y no de manera armoniosa como argumentaban aquéllas.

En esta tesis, la familia es un anclaje fundamental. Protagonista de un proyecto migratorio, se articula como una relación indisoluble en la vida del objeto de estudio. Los proyectos migratorios son ideas, planes que tienen una cobertura espacio-temporal. Entiende de tres tiempos cronológicos y dos (al menos) espacios

vitales. Se entiende como una disposición de ánimo que cubre todo el periplo (Izquierdo, 2000). Posee tres patas flexibles y maleables por las circunstancias: motivos para emigrar, los planes para establecerse y las expectativas, cuando las hay, de retorno (ibid.). La diversidad de proyectos es tan real como familias lo estén planeando, y la particularidad de los mismos, depende de las motivaciones a la migración, de los deseos y las necesidades, pero también de los recursos para llevarlo a cabo (García Borrego, 2004).

En todo ese recorrido que supone el pasado, el presente y el futuro, se libra un juego cuanto menos complejo y aguerrido con el allí y aquí, el antes, el ahora y el después. En esta investigación entiendo la migración desde esta óptica, fijando la atención en este complejo cuadrilátero donde las familias (con sus hijos/as) exponen sus planes, ilusiones, inquietudes, necesidades y problemáticas en todos los puntos de referencia en los que actúan. Esas temporalidades ubicadas en dos espacios, es algo recurrente en los estudios sobre familias migrantes. Tal y como señala García Borrego (2010) existe un juego de espacios y tiempos: el acá – laboral – presente – productivo; y el allá – familiar – futuro – reproductivo³².

De este manera, exige concebir la migración como un proceso conectado entre origen y destino que se mantiene más allá del uso individual, y crea un campo migratorio transnacional³³, un espacio dinámico e interrelacionado con otros campos de acción social que minimiza los riesgos y costos de la migración y permite la reproducción social cotidiana de redes y comunidades migratorias a través de fronteras internacionales (Suárez, 2007). Un apéndice del nacionalismo metodológico sería el olvido de la historia familiar, es decir, del pasado, de todo aquello que portan en sus maletas. Desecharlo en cuanto atraviesan la frontera de salida, me parece una irresponsabilidad. Es una exigencia superar la visión de Estados nacionales escindidos como países emisores y países receptores con atribuciones basadas en alianzas y lealtades nacionales (Pedone, 2003). Los trabajos que se ciñen a él, precisamente, se centran en el plano subjetivo referido al proyecto, pero olvidan el plano objetivo, que es la trayectoria (García Borrego, 2011). Y no puede ser, porque los proyectos suelen situarse en un horizonte intergeneracional (ibid.), que influirá de lleno en su cotidianeidad y planteamientos vitales. Bien es cierto que es la piedra angular de la migración, y su principal función consiste en la transferencia de destrezas, valores y visiones del mundo a la generación siguiente (Suárez-Orozco, 2003). Por tanto, la institución familiar es el bastón que hace caminar el proyecto migratorio y, por tanto, las expectativas y las estrategias que ésta posee recaen en buena medida sobre los hijos e hijas.

³² Literalmente, señala: *“Lo característico de las familias migrantes es que dicha tensión se proyecta espacial y temporalmente, siendo vivida como una doble contradicción: entre un acá laboral y un allá familiar, y entre un presente productivo (se viene a España a trabajar) y un eventual futuro reproductivo (en el que poder dedicarse más a los hijos, pensar en su porvenir)”* (2010: 71).

³³ Definido como un espacio estructurado de posiciones generadas en las relaciones de poder entre los agentes e instituciones de los dos países que se vinculan a través de las prácticas de los migrantes (Suárez, 2007).

Esos proyectos familiares pensados en la generación siguiente, se anclan en planes y éstos en ilusiones. Y las ilusiones se reservan para el espacio de la mente, del imaginario. La visión generalizada es iniciar una nueva vida, mejor que la pasada. La materialización de esos planes se observa a través de la integración, cuyas principales vías giran alrededor del empleo, pues a través de las relaciones económicas y sociales puedan - quizás- mejorar la vida (García Borrego, 2004). Ese proceso sigue diversos recorridos, ni siempre predecibles, ni lineales: depende del contexto y las circunstancias personales (Echeverri Buriticá, 2010).

Otra vía de integración es la educación de los/as hijos/as. Abordar esta cuestión, supone tener la convicción de la existencia de los diferentes campos sociales a través de los que se puede obtener información relevante acerca de su reproducción social (Levitt, 2010). Supone tener en cuenta no sólo el aquí y el ahora:

“cuando niños, niñas y jóvenes crecen en lugares y participan en organizaciones donde personas, mercancías, dinero, ideas y prácticas del país de origen de sus padres circulan de allí para aquí de modo regular, no están siendo sólo socializados en las reglas e instituciones del país en el que viven” (Levitt, 2010 cit. Por Pedone, 2014: 10).

Si bien es cierto que los hijos e hijas sirven de punto de encuentro en el estudio de la convivencia social y la adaptación de los/as que llegan y los/as que reciben (Terrén, 2005), el debate surge al hablar de su condición de migrante, condición adquirida por la decisión tomada por terceros. La mejor ejemplificación de este efecto colateral es el denominado concepto de Segunda Generación reflejado en la literatura sobre migraciones, y muy asentado en algunos contextos académicos. De acuerdo con García Borrego (2002), es una marca o un lastre peyorativo que describe a estos/as niños/niñas, adolescentes o jóvenes que son hijos/as y que, fruto de la decisión de sus padres y madres, se convirtieron un día en inmigrados e inmigradas. Como se verá, la polémica está servida en los diferentes contextos de recepción. No estoy de acuerdo con su uso. Dirá Zehraoui que se trata de una confusión de una categoría institucional con una noción sociológica (1981 cit. Por García Borrego, 2002).

García Borrego es un autor que durante años ha hecho una revisión extraordinaria del tratamiento de los hijos/as de la migración en la literatura internacional (2002, 2003, 2004, 2006, 2008, 2010, 2011). Su extenso trabajo me guía a lo largo de toda esta investigación. Éste va a criticar la unificación de progenitores y su prole en una categoría que sirve básicamente para establecer una diferenciación clara con los/as no migrantes. Cómo es posible que una decisión tomada por *otros/as* en el pasado pueda definir su condición social para siempre. Es un estigma, una atribución a otros/as de un rasgo que se convierte en el atributo principal (Goffman, 1980 cit. Por García Borrego, 2002). Es una denominación que, simbólicamente, les marca como privados/as de historia, los/as hace partícipes de un proyecto vital inaugurado sólo por sus padres y madres *“Despojados de sus ancestros y su herencia, los menores son simbólicamente situados en una posición social*

violentemente abocada a un futuro en el país de destino. Quieran o no, su identidad se identifica con una trayectoria unilineal heredera de los presupuestos más claramente asimilacionistas” (Suarez, 2007: 20).

En los siguientes apartados, fijaré la atención en cómo se ha tratado a los hijos e hijas de los migrantes desde los diferentes contextos académicos americano, europeo (francés) y español. Hago una revisión general de los estudios que se han llevado a cabo teniendo de protagonistas a los hijos e hijas de familias migrantes y las problemáticas que experimentan en la sociedad de destino. Con ello, quiero dar fuerza y autonomía al objeto de estudio. Aludo a las tesis de Pedone (2014) que apuntan que, si bien las investigaciones sobre migración hacia España durante la última década sí han estudiado las migraciones en torno a la organización familiar (Solé y Parella, 2005; Oso, 2007; Pedone, 2006a y 2006b), no han prestado suficiente atención a las trayectorias y estrategias migratorias de los más jóvenes. Así que a ello voy.

Precisamente, por esta suerte de vida transnacional, de vivencias aquí y allá, antes, ahora y después, de ser la educación una de las patas que movilizan a los/as migrantes, *“los hijos e hijas de la migración dominan diferentes repertorios culturales que configuran y reconfiguran sus modos de estar y entender el mundo”* (Pedone, 2014: 10), que interesan profundamente abordar en esta investigación.

2.2. LOS HIJOS E HIJAS DE LA MIGRACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y APUNTES TEÓRICOS EN EEUU Y EUROPA

La producción científica sobre la tradicionalmente denominada Segunda Generación ha sentado sus bases en la literatura norteamericana, con estudios sobre la terminología utilizada, los procesos de asimilación y adaptación de los/as descendientes de migrantes en EEUU. En Europa, las investigaciones, de carácter más tardío, han centrado su atención en la movilidad social e integración social, siempre mirando de reojo la producción científica de EEUU. En España, la cuestión ha sido abordada mayoritariamente estableciendo conexión entre escuela y migración, la integración escolar, la dimensión educativa desde la óptica escolar, diversidad cultural, la cuantificación del alumnado migrante, la interacción familia y escuela, la dimensión conceptual y rendimiento educativo. Más recientemente, a medida que los niños/as han ido creciendo, han aparecido trabajos sobre la nueva juventud migrante sobre los procesos de inserción sociolaboral.

Las investigaciones en los tres contextos de interés son resultado de una manera de entender la migración desde los aparatos institucionales del Estado (y, por lo tanto, de la sociedad) y de su comportamiento para con ella en el país en cuestión. En EEUU, la inmigración ha sido vista tradicionalmente como la gran fuerza nacional, una pieza clave en el puzzle del desarrollo y crecimiento como Nación. En Europa, tomando de ejemplo a Francia, la historia cambia cuando después de llevar siendo un país de recepción de mano de obra laboral

temporal, los/as migrantes reagrupan a sus familias y se convierten en una migración de asentamiento. Por su parte, España, se convirtió en poco tiempo en un contexto de inmigración inesperada³⁴. Desde Madrid y Cataluña, en primer lugar, y luego extendido al resto del país, se desarrollaron estudios que analizaban diferentes dimensiones del fenómeno.

2.2.1. Literatura norteamericana y los estudios sobre los/as hijos/as de la migración

Los estudios en EEUU enfocados a los/as hijos/as giraron en torno al propio concepto de Segunda Generación y al de asimilación -integración- en diferentes épocas de la historia migratoria del país. Con la base sociológica del *Sueño americano*, el “*traditional dream of equality of opportunity to all the people*”, la idea de EEUU como fuente de riqueza, fue el lema para con la migración. Como dirá García Borrego (2006), la sociología americana plantea el análisis de la integración en términos de éxito o fracaso, siendo la primera, el proceso *normal* experimentado por la migración al ejercer el proceso de asimilación. Durante todo el siglo XX los trabajos acerca de la integración y adaptación han estado ligados al enfoque asimilacionismo. Por su parte, el concepto la Segunda Generación era la etiqueta que se usaba para denominar los/as hijos/as de los emigrantes europeos a Estados Unidos, es decir, de los/as hijos/as, con al menos uno de sus padres y/o madres, nacidos en otro país.

Robert Park publicaba un texto en 1928 en la *American Journal of Sociology*, *Human Migration and the Marginal Man*, que es pionero. En él se describía la situación de ambivalencia en la que se encontraban los migrantes al poseer una dualidad de referentes (García Borrego, 2009). Previamente, junto a Burgess (1921) definía la asimilación como un proceso por el que las personas y grupos se modulan en función a otras personas pasando a tener vida cultural común³⁵ (Park y Burgess, 1921, cit. Por Terrén, 2005).

Apenas una década más tarde, se acuñaba el término de Segunda Generación por primera vez. Fue Stonequist (1937). En la línea de Park y fuertemente influenciado por su visión, también hablaba de un grupo de personas que vivían el encontronazo entre su trayectoria cultural pasada y las nuevas vivencias en la sociedad estadounidense. Esa mezcla de componentes culturales diferentes generaba los conflictos. Más adelante, Child (1943) y Hansen (1938), sacaban a la luz algo novedoso: un análisis sobre esos choques en términos de identidad (García Borrego, 2006). Estos autores destacaban la inestabilidad existencial de estas personas, al debatirse entre su cultura de origen y la estadounidense. Entre medias, había una tercera postura, intermedia, a la que denominarían apatía (ibid.). De ahí, emerge la *asimilación* que tiene unos claros guiños culturalistas:

³⁴ Concepto tomado de Izquierdo (1996).

³⁵ Robert Park y Burgess publicaron un manual en 1924 que trató esta temática: “Introduction of the Science of Sociology”. R. E. Park et E. W. Burgess, Chicago, University of Chicago Press, 1921.

cada generación de personas tiene que dar un paso más en el proceso de aculturación. De la inserción a la aculturación y, de ahí, a la asimilación, y poco a poco se irían perdiendo los conflictos -correspondería a la tercera generación-. En ella, se produciría “*la equiparación plena entre esos descendientes de inmigrantes y el conjunto de la población del país (tanto cultural como material)*” (p. 17).

A partir de la década de los 50, los/as estudiosos/as se dedicaron a preguntarse si esa Segunda Generación se había asimilado o no. En general, concluían positivamente, acuñando el término de asimilación lineal (Warner y Srole³⁶, 1945 cit. Por García Borrego, 2006). Se establecía una relación directa entre etnicidad y status social. Esta postura venía a decir que cuántos más ascendientes tuviese un individuo en América (en términos generacionales), mejor sería su posición social, precisamente porque sus ascendientes habrían tenido el tiempo para incorporar el modelo estadounidense (ibid.), es decir, habrían tenido el tiempo para *blanquear* su trayectoria vital.

En este sentido, la perspectiva asimilacionista clásica entendía esta interpenetración como un proceso natural. Afirmaba que los/as hijos/as de los inmigrantes europeos asimilaban la forma de vida y valores de la sociedad de destino, prescindiendo de su cultura de origen y accediendo a la clase media del nuevo país y, por tanto, experimentando un ascenso social a diferencia de la generación de sus progenitores³⁷. Todo ello simpatizaba con los fundamentos funcionalistas, que planteaban la idea de modificar las conductas de las minorías con el propósito de adaptarlas a los valores de la sociedad receptora, lo que parece resultar incompatible con el transnacionalismo (Vertovec, 2004 cit. Por Checa y Montserrat, 2015: 483).

Consecuencia de estos enfoques y del paso del tiempo, surgen las voces críticas, como la de Herbert Gans (1979), que fue el primero en reprender las tesis de la asimilación lineal, ya que era un modo de integración que ya no valía para los nuevos desafíos de la sociedad estadounidense. Como contrapartida, acuñó el término de *asimilación lineal irregular (bumpy line assimilation)* (cit. Por García Borrego, 2006), que otros/as inmediatamente rechazaron por ser superficial e incompleto. Ello acabó derivando en la denominada *Second-Generation*³⁸. En cualquier caso, desde principios de 1980, se fijó en los/as hijos/as de los/as inmigrantes asiáticos/as, africanos/as, latinoamericanos/as y caribeños/as y su transición el mercado de trabajo, y observó que buena parte de los resultados relataban un porvenir poco halagüeño, lejos de la promoción social y de la *esperada* asimilación a la sociedad norteamericana. Comenzaba a forjarse una nueva inmigración, mucho más

³⁶Ver The social systems of American ethnic groups. Warner, W. L.; Srole, L. New Haven, CT, US: Yale University Press. (1945).

³⁷En Estados Unidos, el modelo de la “anglo-conformidad”, basado en la supuesta superioridad de las instituciones anglosajonas y de su capacidad para asegurar que los inmigrantes irían abandonando paulatinamente su cultura de origen y se asimilarían finalmente a la sociedad norteamericana (“Melting Pot”), entró en crisis a principios de los años sesenta.

³⁸ Ver Gans, Second Generation Decline: “Scenarios for the Economic and Ethnic Future of the post 1965 American Immigrations, Ethnic and Racial Studies”, vol. 15, no. 2, 1992, pp. 173-192.

diversificada desde el punto vista racial y étnico, que veía reducida sus posibilidades de promoción social y una mayor dificultad para asimiliarse a la mayoría que en el pasado.

Siguiendo con el extenso repaso que hace García Borrego (2006), éste recuerda a Boyd, Grieco, Zolberg, Portes o Waldinger y Perlman (1999). Éstos últimos, con una lógica alejada del culturalismo y con una visión optimista, no se preguntaban si esas personas se asimilaban y aceptaban las normas estadounidenses, sino si finalmente eran aceptadas como blancas. Dirán, además, que el resultado no distará mucho de las situaciones pasadas y acabarán por incorporarse si son capaces de superar las barreras de la etnicidad. Avanzado el siglo XX, se mantenía el discurso positivo que generaba el asimilacionismo en los grupos de inmigrantes: suponía una garantía a largo plazo de igualdad en el acceso a la estructura de oportunidades del país de destino, lo cual les incitaría a emular los patrones de comportamiento de la sociedad autóctona hasta convertirse en un *igual*.

Corriendo la línea temporal, el imaginario sobre la inmigración en EEUU ha cambiado. La sociedad americana es diferente, existe menor receptividad. En la década de 1960, en Estados Unidos, esta comprensión clásica de la asimilación se modificó debido a la llegada de inmigrantes no europeos/as –latinos/as y asiáticos/as, principalmente-, los/as cuales, en lugar de reproducir la convergencia prevista y la asimilación total en el seno de la sociedad receptora, defendían un mantenimiento de las diferencias étnicas a través de las generaciones (Zhou, 1997 cit. Por Checa y Montserrat, 2015: 476). La inmigración ya no se ve como la savia que fue en su día. Hoy en día es más un reto e incomodidad (un hecho son los movimientos nativistas y asimilacionistas que emergen en la escena social). Como ha estudiado Criado (2003 cit. Por García Borrego, 2006), la inmigración de hoy no tiene tal predisposición a la asimilación clásica. Justo a partir de la década de los 90, surgen las críticas a esta visión, dudando de las consecuencias beneficiosas -mejor conocimiento de la lengua, progreso económico, bienestar social y bienestar psicológico- entre los/as migrantes llegados a EEUU. Diferentes estudios llegaban a la conclusión de que la asimilación no era la solución para una convivencia productiva de los colectivos migrantes. Mientras que los anteriores planteaban una y homogénea solución para la incorporación y adaptación a la nueva sociedad, lo que se plantea a partir de los 90 es que hay más de una dirección hacia la incorporación, precisamente por el nuevo panorama con el que se encuentran los/as más jóvenes. Un panorama con una malla más compleja de oportunidades, con riesgos y en donde, además, se demuestra que los vínculos con el país de origen no se pierden totalmente.

En resumen, las teorías de integración en EEUU se resumen según el nivel de análisis: culturalistas -las predominantes- y las estructuralistas. Las primeras hablan de asimilación cultural: de la importancia de la cultura, lengua, identidad política y pone el énfasis en la capacidad de las segundas generaciones porque integrarse a la corriente mayoritaria. Las segundas, de acomodación estructural, se centran en la existencia de

estructuras en los procesos de relaciones sociales (Aparicio y Portes, 2014). Las primeras pueden contener una variante optimista, *-el Melting Pot-*, y otra pesimista. Las otras hablan de *exclusión intergeneracional* (Telles y Ortiz, 2011), es decir, el devenir de los/as migrantes depende del contexto en el que aterrizan, normalmente de marginación, que se nutre de una clara racialización y que también se ha exportado a Europa y España. Chaudhary (2015), a propósito de un estudio que conecta la raza y el autoempleo entre diferentes grupos de migrantes en Estados Unidos, concluye que existen categorías raciales jerárquicas socialmente construidas que tienen poder e influencia, de ahí que hable de *racialized incorporation*. La raza continúa teniendo un papel clave en la incorporación social por parte de los/as recién llegados y sus descendientes. Si bien los principios de la asimilación son útiles para explicar las experiencias de incorporación de la migración blanca y su descendencia, no lo son para la negra, asiática e hispana y sus descendientes. El autor desentraña cómo diferentes trayectorias de asimilación junto con la naturaleza jerárquica de la raza dan forma a los procesos de incorporación socioeconómica.

Al mismo tiempo, emerge el concepto alternativo *Asimilación segmentada* que también será criticado, aquí de manera acertada, por no desentrañar claramente qué pasa con lo étnico y por preservar una visión culturalista. Portes y otros dirán que la sociedad está compuesta por *segmented and unequalelements* (Portes y Zhou, 1993). El primer estudio longitudinal sobre Segunda Generación e integración lo llevaron a cabo Portes y Rumbaut (2001) con su estudio Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS) desde 1991 hasta 2006. En él, hacían un recorrido sobre las trayectorias de integración de la *Segunda Generación* en Estados Unidos. Se reconocía a aquellos/as niños/as nacidos/as en Estados Unidos, con al menos uno de sus progenitores nacidos en el extranjero pero que se reagrupaban a edad temprana a Estados Unidos. Tras estudios continuos sobre las trayectorias de los/as hijos/as de inmigrantes, se descubrió la existencia de una dicotomía muy visible en el seno de los/as hijos/as de colectivos migrantes: por una parte, aquellos grupos que avanzaban educativa y laboralmente hacia la *mainstream society*, y aquella minoría significativa que se quedaba atrás (Portes, 1995 cit. Por Checa y Montserrat, 2015). De ello, tratan de explicar por qué los/as nuevos/as inmigrantes y sus descendientes adoptaban diferentes itinerarios de integración con respecto a los grupos poblacionales asentados previamente. Dirán que la inclusión de los/as inmigrantes depende del sistema de estratificación de la sociedad anfitriona y de las características del grupo, cuya combinación tendrá como resultado tres diferentes estrategias tomadas por parte de los/as inmigrados:

1. aculturación e integración en la clase media del país que coincide con la concepción clásica de la asimilación;
2. situación de pobreza permanente y asimilación en la clase baja y

3. a pesar de un posible progreso económico, se opta por la preservación deliberada de los valores propios y de origen a través de redes sociales comunitarias y el sostenimiento de la solidaridad intragrupal (*selective acculturation*).

Será una asimilación, pero *depende*, pues los capitales familiares, la estructura y el contexto pueden poner en jaque o facilitar el progreso de las generaciones más jóvenes. No habla en términos positivos ni negativos, simplemente analizan en qué segmento se asimilan: “*los hijos se pueden integran en distintos segmentos de la sociedad porque en esa integración entra en juego fuerzas positivas a su biculturalidad o también barreras...externas o las dispuestas por las estrategias y recursos de los padres*” (Aparicio, Portes, 2014: 33). Por tanto, los/as hijos/as se enfrentarían a las ventajas o dificultades de su familia. Esta teoría viene a decir, que buena parte del rumbo de los/as hijos/as depende de los progenitores “*el acceso a las oportunidades dependerá de los recursos (capital humano, estructura familiar, contexto) que puedan poner en juego*” (Aparicio y Portes, 2014: 34). En suma, estos autores no creen que los/as descendientes de los/as inmigrantes tengan que experimentar asimilación descendente, siempre que se cuente con suficiente capital cultural para ascender en el mercado laboral (Waldinger y Feliciano, 2004), lo cual puede resultar ciertamente ilusorio.

Uno de los aspectos que subrayan mucho es la ambición, las aspiraciones, las expectativas³⁹. Es decir, el resultado de esa movilidad o manera de estar y ser en la sociedad de destino, dependería de las expectativas, recursos de la familia y relaciones entre las dos generaciones. Presuponen que la ambición, a su vez saliente del status de los padres y las madres (Modelo Wisconsin), y las aspiraciones son el determinante del éxito escolar. En ello, cierto es, intervendrían también el centro, los/as compañeros/as, etc. La transmisión de las generaciones se daría gracias a la asimilación segmentada.

En consonancia con estos tipos de salidas Portes y colaboradores (Portes y Rumbaut, 2001) establecen también tres tipos de asimilación dependiendo del grupo en el que se ubiquen:

- *Aculturación consonante*: tiene que ver con el primer grupo y se refiere a la ayuda que reciben los/as hijos/as de los padres y las madres en la socialización.
- *Aculturación disonante*: aquéllos que no gozan de la ayuda de sus padres y madres por no poder proporcionárselo (insuficiente capital humano).
- *Aculturación selectiva*: la comunidad es fundamental ya que permite mantenimiento de los vínculos entre padres y madres y los/as hijos/as, quienes disfrutan de su cultura de origen a la vez que aprenden la de destino.

En el primero de los casos, sometidos a los imperativos de la sociedad postindustrial, éstos se veían sometidos a sortear una serie de obstáculos que marcarán el devenir a largo plazo en su adaptación a la sociedad de

³⁹ Aunque se puede entender como sinónimo, aspiraciones tiene que ver con los ideales, mientras que las expectativas se centran más en propósitos realistas (Aparicio y Portes, 2014).

destino, dependiendo de su trayectoria de inserción en uno u otro segmento del mercado de trabajo. Por ejemplo, analizaban cómo la nueva generación en el Sur de Florida y Sur de California se asentaban de igual manera que los miembros de la generación par de autóctonos. Se graduaban y accedían a la universidad. Además, tenían acento inglés, trabajaban duro en sus primeros trabajos y formaban sus propias familias (Portes y Rumbaut, 2006). Otros/as, no sorteaban los obstáculos mencionados. La aculturación a las normas y valores de la sociedad de destino no significaba éxito, sino lo contrario, observando indicadores como el fracaso escolar, embarazos prematuros, encarcelamientos, conflictos familiares, etc. La razón: las diferencias en el capital humano, el tipo de familia y el modo de integración de los progenitores (Portes, 2006). La manera en que sortearan esos obstáculos y cómo empleasen el capital étnico dependería, como decía, de los recursos económicos y sociales que sus familias y comunidades pudiesen generar (Portes y Zhou, 1993; Rumbaut, 1994 cit. por Portes, 2006).

La cuestión se centraba en cómo las trayectorias de integración se bifurcaban al abandonar la vida escolar desembocando en trayectorias ascendentes -positivas- y descendentes -negativas-. Estas trayectorias negativas dependían de ciertos factores que Portes, Fernández Kelly y Haller (2006)⁴⁰, resumen en siete:

- De cuánto menor sea el nivel educativo de sus progenitores
- De cuánto más desestructuradas sean las familias
- De cuánto peor sea el entorno escolar
- De cuánto menos tiempo dediquen a hacer las tareas
- De cuánto más bajas sean las aspiraciones
- De cuánto más cerrado sea el núcleo relacional
- De cuánto menos vinculados se sientan al país en el que viven

De esta manera, en la sociedad estadounidense se identificaban modelos diferentes de adaptación de los/as hijos/as de inmigrantes contemporáneos en un contexto de una sociedad segregada y segmentada en donde las posibilidades de movilidad social no eran lineales y progresivas. Zhou (1997) describe tres tipos de soluciones: la etnicidad como opción personal, la etnicidad como componente reactivo y la etnicidad como capital social:

- La *etnicidad como opción personal*: relacionada con los/as migrantes que llegan al país de destino con capital humano y son bien acogidos/as por la población en general; sus hijos/as tienden a experimentar movilidad social ascendente.
- La *etnicidad como componente reactivo a la movilidad social descendente*: relacionada con migrantes con poco capital humano y que se encuentran con una acogida más hostil.

⁴⁰ Ver Aparicio (2009). Comienzos en Madrid de un estudio longitudinal sobre integración de los escolares hijos de inmigrantes. Diálogos 13. Observatorio de la Migraciones de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Boletín Informativo. Año V. Nº13.

- La *etnicidad como capital social*: relacionada con los migrantes con escaso capital humano, pero con una gran habilidad empresarial. Utilizan las redes con los coétnicos para experimentar movilidad social ascendente.

También destaca Alba (2005), que establece la teoría de los límites identitarios. Ésta describe cómo se efectúa la incorporación a la sociedad de destino conjugando la etnicidad de origen con del nuevo contexto. Esta teoría habla de los *boundaries*⁴¹ étnicos entre el grupo culturalmente mayoritario y minoritario; como la religión, la lengua, las tradiciones o la raza y que son la base de las diferentes relaciones de poder, estatus y posición en la estructura social pero que tiene efectos positivos en términos de movilidad social ascendente.

Por otra parte, también se ha llevado a cabo un debate en torno al propio concepto de Segunda Generación. Rumbaut (2004) es uno de ellos, y expone las dificultades de definición e identificación empírica para precisar primera y segunda generación. Señala que, dado de que estamos en un campo muy dinámico y en cambio continuo, es de entera necesidad fijar bien los conceptos porque, a medida que pasa el tiempo las confusiones intergeneracionales, se convertirán en una realidad. Se podría emplear el término de modo generalista en los estudios relacionados con los efectos a largo plazo de la migración, pero precisamente este paso del tiempo y la complejidad del fenómeno son que los que obligan a reinventar los términos convencionales y ajustarlos de un modo más preciso (Oropesa y Landale, Nancy, 1997 cit. Por Portes, 2006). Es por ello, que establece el siguiente orden taxonómico a través de diferentes cohortes generacionales⁴²:

- *Generación 1,75*: son aquéllos/as que llegan entre 0 y 5 años y su incorporación y adaptación es similar a la de los/as autóctonos. Esta facilidad radica en la carencia de recuerdos de sus países de origen, el desconocimiento escrito de la lengua materna y la utilización de la lengua del país de destino. La socialización se realiza en destino.
- *Generación 1,5*: son aquéllos/as que llegan entre 6 y 12 años y que han asistido a la primaria, que han aprendido a leer y a escribir en el idioma materno en el país de origen pero que prosiguen sus estudios en el país de destino. La socialización está compartida.
- *Generación 1,25*: son aquéllos/as que llegan en la adolescencia, entre los 13 y 17 años, y su permanencia en el país puede ser para acabar los estudios de secundaria o para incorporarse al mercado laboral. Pueden emigrar con o sin sus familias. Los procesos de adaptación se asemejan a los de primera generación más que a los anteriores explicados.

Con esta clasificación, se ve que es la edad y el momento de llegada los que marcan las diferencias y la ubicación en un grupo u otro. De esta manera, se restringe más el concepto y se incluyen estas dos variables relativas a la socialización en la distribución de los grupos de migrantes. También se pueden mencionar las

⁴¹ Límites, fronteras.

⁴² El mismo autor, en 1997 estableció dos variantes más para la Segunda Generación: se trataría por una parte de la generación 0,5 y generación 1. La primera se refiere a los/as nacidos/as en un tercer país distinto al de destino y al de procedencia de sus padres; la segunda, se refiere a los jóvenes no acompañados.

etiquetas confeccionadas por Warner y Srole (1945), que distinguen al nacido en el extranjero o generación paternal “P”, y a las generaciones nacidas en EEUU - generación filiales- la primera de las cuales era “F1” (primera generación filial) y “F2” (segunda generación filial).

La defensa de estas tesis radica en la conciencia de que no existe homogeneidad en los grupos de jóvenes migrantes, no existe un proceso lineal de asimilación, sino que intervienen diferentes variables, cada vez más complejas que obligan a cambiar la hoja de ruta de los/as jóvenes. Existen más modelos que analizan la diversidad de las *segundas generaciones*, cuyo término ya es desacertado. No sólo la sociodemográfica que acuña Rumbaut al ofrecer diferentes tipos de generaciones, sino también la que tiene que ver con la etnicidad y con su trayectoria socioeconómica en el país de destino.

2.2.2. Literatura Europea: La movilidad social e integración de los/as hijos/as de migrantes, con el ojo puesto en la producción norteamericana

En los últimos años, se ha llevado a cabo en Europa una producción científica completa desde el ámbito de la movilidad, identidad e integración social. También sobre desventaja educativa (Garrido y Cebolla, 2010). Ésta ha tenido como referencia crucial la literatura estadounidense. Aquí visitaré brevemente el contexto francés, por ser el más cercano y un ejemplo de cómo se ha visto y se ve la migración en Europa Occidental.

Hay que tener claro que las formas de observar e intervenir en la integración son diferentes en función del país (Levitt y Glick Schiller, 2004; Thomson y Crul, 2007, cit. Por Checa y Montserrat, 2015); así como el tipo de sistema educativo de cada país (Crul y Vermeulen, 2003, cit. Por Checa y Montserrat, 2015). Se evidencia que las trayectorias que pueden tomar los/as inmigrados/as en su proceso de integración son más de tres, ya que el supuesto inicial no había tenido en cuenta la combinación de todos los escenarios socioeconómicos posibles con las diferentes estrategias de aculturación. Los resultados obtenidos en el análisis de las diferentes dimensiones reafirman que los/as jóvenes inmigrados/as analizados muestran trayectorias de integración dispares en función de la dimensión analizada (socioeconómica, relacional, cultural, normas, transnacionalidad y psicosocial) y que, además, el origen y la generación se han demostrado importantes en dicho proceso de integración.

García Borrego (2002) en su análisis de la literatura francesa, introduce la palabra *anomalía* para describir cómo se ha visto la migración. Es una literatura que ha estado totalmente centrada en analizar la identidad y la integración de los/as descendientes de migrantes, coherente con la lógica del nacionalismo del Estado francés. Esto significa que ha sido una literatura que se ha escrito en sintonía con los intereses del estado, ideológicamente cercana a las instituciones, y a la que le ha costado tiempo en desligarse. Esa anomalía se

manifiesta desde el punto de vista del conflicto. Se visibiliza la migración como la posesión de una dualidad de identidades de los/as migrantes que desaparece en el momento en que dejan de ser jurídicamente extranjeros/as y se convierten en ciudadanos/as, con todo lo que ello implica. Minces (1997) refuta tal argumentación, señalando que los/as hijos/as de inmigrantes no tienen una identidad perturbada y que el hecho de gozar de una doble cultura no es algo negativo, sino que es algo que les confiere una identidad particular (Moreras, 2000).

García Borrego (2008: 90) agrupa a autores como Malewska-Peyre (1982); Tribalat (1995); Vinsonneau (1996); Taboada-Leonetti (1982) como responsables de ese nacionalismo en la sociología. Estos autores han trabajado temas de identidad e integración, poniendo en un mismo plano el origen social con las trayectorias. Como se ve, en el contexto francés, el tener una cultura de origen se ha considerado una amenaza para la integración de ese grupo de personas y, por lo tanto, para el porvenir de la nación. Se ha tendido a culturizar o etnificar los problemas.

Del otro lado, recurre a autores como Noiriel (1989); De Rudder (1997); Simon (2000) o Sayad (1992, 1993, 1994, 1999). La diferencia con respecto a los anteriores es que éstos consiguen distanciarse de esencialismo destacando el peso que juegan las instituciones en la construcción del objeto, es decir, del/la migrante. De Rudder (1997 cit. Por García Borrego, 2008) cuestiona la epistemología, porque crear categorías sociales y sociológicas para designar a individuos. Por su parte, Simon (2000, 2006), en su trabajo sobre las trayectorias de los/as descendientes de migrantes llegados en la década de los 60, analiza la inserción profesional de los/as hijos/as de inmigrantes, comparándolos con los de primera generación y los/as autóctonos/as, comparación que pierden al ver que estas segundas generaciones siguen experimentando grandes dificultades para entrar en el mercado de trabajo. Si bien existe una movilidad social de una generación a la siguiente (gracias a un mayor nivel educativo y de escolarización), el estatus social se reproduce igualmente (García Borrego, 2008: 91).

No se puede seguir avanzando si no se menciona la contribución de la biopolítica de Foucault (1992) (ibid.), que ilustra las pretensiones del Estado (nación) para con los hijos e hijas de estos/as migrantes con su tesis sobre la biologización de la política: el estilo de gobierno que regula la población mediante el *biopoder*, que se mete en todos los aspectos de la vida, pensar la política inmiscuyéndose en cada esfera de la vida es necesario para poder controlar y someter a su gusto. Dado que pensar en los/as jóvenes es pensar en futuro y en permanencia, el Estado necesita tener sometido bajo control a esta generación de personas que potencialmente pueden ser un riesgo para la unidad nacional.

Por otra parte, recurro a los estudios de Sayad. En sus publicaciones centra la atención a las vivencias de los/as argelinos/as, como él, en Francia, tomando al sujeto como emigrado e inmigrado. Hace una fuerte crítica de la construcción social del fenómeno, lo cual no hace más que contribuir a la exclusión social. En su obra, *Doble Ausencia*⁴³, habla de la identidad e integración. Esa doble ausencia es en alusión al sentimiento que tienen los/as migrantes al no sentirse ni de la sociedad de origen ni de la sociedad de destino. Dirá que la existencia de la segunda generación como categoría social encarna todas las tensiones que las migraciones internacionales suponen al conjunto de las familias migrantes :

“Inmigrados que no lo son, los hijos, especie de híbridos que no comparten totalmente las propiedades que definirían idealmente al inmigrado integran... son inmigrados que no han inmigrado a ninguna parte. No son extranjeros ni culturalmente (productos de la sociedad y de sus mecanismos de reproducción como la lengua, escuela y otros procesos sociales) ni nacionalmente porque poseen casi siempre la nacionalidad del país” (Sayad, 2010: 401).

Por último, desde revistas como la *International Migration Review*, el *Journal of Ethnic and Migration Studies*, se vienen publicando monográficos y realizando estudios sobre la integración de los/as hijos/as de la migración en donde se subraya, por ejemplo, la insuficiente importancia que la teoría de la asimilación segmentada da a las diferencias existentes dentro de los grupos étnicos, considerados normalmente como homogéneos. Es resaltable el proyecto TIES⁴⁴, coordinado desde la Universidad de Ámsterdam. Liderado por Crul, presenta alguno de los resultados y señala, a grandes rasgos, que los/as hijos/as de inmigrantes en Europa poseen igualdad de oportunidades y esperanzas de vida que los no inmigrantes. Será el contexto de cada país y la pertenencia étnica las que actúen a favor o en contra de las segundas generaciones (Crul, 2007). Los/as jóvenes aculturados/as no experimentan movilidad educacional y laboral (Crul y Vermeulen, 2003, cit. Por Aparicio y Portes, 2014). Desafortunadamente, las ambiciones de este proyecto quedaron en buena parte bloqueadas en toda Europa por falta de financiación, al verse reducido a estudios parciales realizados en varias ciudades, centrados específicamente a la integración de los/as hijos/as de inmigrantes/as musulmanes. No se hace mención a la parte correspondiente a España (Crul, Schneider y Lelie, 2012 cit. Por Aparicio y Portes, 2014). En resumen, mientras que en el contexto europeo se pone el énfasis en los problemas experimentados por los/as hijos/as entre la cultura de origen con la de destino, esto, en EEUU, lo relativizan (García Borrego, 2006).

⁴³Ver también la reseña bibliográfica de Lacomba, (2012), en *Migraciones Internacionales*, vol. 6, num. 4, julio-diciembre 2012, pp. 285-289. El Colegio de la Frontera Norte. Tijuana, Mexico.

⁴⁴ El Proyecto TIES estudia el tema de la integración, ya sea económica, social, educativa, o en términos de identidad. Como se ha recogido muy poco material estadístico comparable internacionalmente sobre las segundas generaciones de inmigrantes, el principal objetivo de este trabajo es crear la primera base de datos sistemática y rigurosa europea, con las respuestas de más de 10.000 entrevistados en 15 ciudades europeas. Estos datos serán relevantes para el conocimiento y la comprensión general del fenómeno, así como para el desarrollo de políticas a todos los niveles de gobierno. TIES es un estudio internacional sobre los descendientes de inmigrantes originarios de Turquía, la Ex-Yugoslavia y Marruecos, en 15 ciudades de 8 países europeos. Pero TIES también es el marco en el que se inscriben otra serie de actividades relacionadas de investigación, formación, divulgación de conocimientos, creación de material audiovisual, y recomendaciones sobre políticas y prácticas. <http://www.tiesproject.eu/content/view/16/29/>

2.3. LOS/AS HIJOS/AS DE LA MIGRACIÓN EN ESPAÑA: SOLUCIONES A LA INMIGRACIÓN INESPERADA

De la misma manera que en Europa los estudios sobre hijos/as de la migración fueron más tardíos que en EEUU, en España, más. De primera, constituyó un shock demográfico el presenciar la escolarización de una población que crecía (Cebolla y Larios, 2009: 11). A partir de los años 90, década en que se empiezan a asomar los/as primeros/as migrantes, los estudios tienen que ver, en general, con lo que las instituciones públicas consideraron como *problema social*: “*La consolidación de España en sociología de las migraciones tiene que ver con el interés puesto por el Estado*” (Santamaría, 2002 cit. Por García Borrego, 2008:23). Precisamente, por el poder que se le otorga al Estado en Europa y España, en general, los estudios tendían a centrarse en los gobiernos y nativos/as y no tanto en los/as migrantes (Aparicio y Portes, 2014).

Ya en el 2000, aparece literatura orientada hacia el ámbito escolar, buscando conocer qué pasaba con los/as “*nuevos/as escolares*” desde diferentes áreas de conocimiento (García Roca y Lacomba, 2008). En 2001, Aparicio, revisa las principales investigaciones realizadas en España -algunas de ellas publicadas, otras no- sobre los/as hijos/as de inmigrantes, llegando a la conclusión de que, aunque se han llevado a cabo más investigaciones de lo que podría suponerse, éstas en su mayor parte no han salido de las aulas (Aparicio, 2001).

Una buena ejemplificación sería la creación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE⁴⁵), como respuesta a las nuevas necesidades del sistema educativo y, por tanto, en la sociedad en general, que tenía que ver con la presencia cada vez mayor de flujos migratorios en la escuela (Aparicio y Portes, 2014). De 30 estudios financiados durante los 90, 27 se dedicaban a ese colectivo. (García Castaño, 1999 cit. Por García Borrego, 2008). Desde 1991 hasta 1997, se financiaron hasta 26 proyectos ligados a educación (Aparicio, 2001 cit. Por García Borrego, 2002). Una comunidad científica inexistente empezó a germinar a partir de la realización de congresos como el de la Universidad de Comillas de 1997 o 1999 (Aparicio y Portes, 2014).

Pedone (2014) hace un repaso sintético de la literatura española y destaca que en la década de los 2000, “*la presencia de niños, niñas y jóvenes migrantes o hijos/as de migrantes fue problematizada en relación a la escuela*” (p. 2). Y añade:

“el modo en que los y las jóvenes de familias migrantes construyen sus itinerarios personales, cuáles son sus expectativas más allá de su etapa de estudiante, cuál es su inserción social, jurídica y laboral y cuáles son las relaciones sociales que han propiciado desde el inicio del proyecto migratorio familiar hasta su reagrupación en destino y sus expectativas de asentamiento definitivo y el retorno, fueron preocupaciones recientes” (p. 3).

⁴⁵ Se enmarca en la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa dependiente de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Artículo 4 del Real Decreto 1331/2000, de 7 de julio, por el que se establece la Estructura Orgánica Básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

De inicio, el estudio de las generaciones más jóvenes se realizaba en el marco del estudio de las relaciones familiares o proyecto migratorio. Por ejemplo, trabajos como el de García Borrego (2010), Pedone (2006a, 2006b, 2010), Giró (2009), Solé y el GEDIME, EMIGRA, MIGRACOM, GIPE-PTP, entre otros.

Entre tanto, el objetivo preferente de las investigaciones también tenía que ver con cuestiones conceptuales, además de la escolaridad, y no tanto temas de integración o aspectos más demográficos (García Borrego, 2002). Terrén (2005) tras una revisión de las publicaciones españolas de la sociología de la educación, destacó la presencia estudios sobre la diversidad cultural y su impacto de las culturas de origen en las escuelas, durante los 90. El fantasma del culturalismo emergía, pero era, excelentemente, neutralizado con trabajos como los de Franzé (1999) que señalaba a las ciencias sociales como principal responsable al establecer *estrecha relación implícita entre diversidad y nacionalidad, extranjería y procedencia regional (...)*" (cit. Por Borrego, 2003: 132).

Más recientemente, como se va a exponer en los apartados siguientes, las narrativas han seguido la tendencia, investigaciones cualitativas o cuantitativas quieren dar cuenta de esa población que bien ha crecido ya y se convierte en juventud, bien de la que llega o de la que nació ya en destino. Tanto desde la sociología de las migraciones como de otras disciplinas, la variable migratoria ocupa lugar en el saber de las ciencias sociales. Sean cuales sean los objetivos de estudio, lo cierto que es la inmigración contribuyó a rescatar de la obsolescencia muchos centros escolares que carecían de una masa crítica para ser viables (Cebolla y Larios, 2009: 14). A continuación, me centro en el debate conceptual, la integración social, la integración escolar, la relación entre familia y escuela y la cuestión de la desventaja educativa.

2.3.1. Debate sobre el concepto la Segunda Generación

Como decía, la producción científica ha sido enfocada en buena medida desde la sociología de la educación, sociología de las migraciones o antropología social. Partiendo de que un migrante es quien vive fuera de su país de nacimiento (Cebolla-Boado y González Ferrer, 2013: 41), las investigaciones introdujeron el debate sobre el uso polémico uso del término *Segunda Generación*, legitimando la herencia de la condición de migrante de los padres y las madres como predictor de la trayectoria de los/as hijos/as. El primer estudio que se hizo sobre ello lo firmó Pascual y Riera (1991) desde Cataluña⁴⁶. En él, se acercaba al aspecto de la identidad de estos sujetos, llamados a ser los protagonistas de la literatura de migraciones en el futuro.

⁴⁶ Como señala García Borrego (2003), no es casualidad que dicho análisis parta de Cataluña ya que es la primera comunidad que pone en marcha estos estudios, por ser la que recibe más migración y por la propia idiosincrasia.

A partir de 2003, aparecen otros más oportunos. Es, con el comienzo de siglo, cuando en la literatura se aborda la cuestión de las aulas, su contabilización, el *fracaso escolar*, problemáticas durante la adolescencia, la incorporación laboral y la nueva juventud, entre otros. Nos convence la crítica que hace García Borrego (2003; 2008), al señalar la dificultad de operacionalización científica, puesto que su formulación aparece como estigmatizante y en oposición a lo autóctono (inmigrante de *segunda generación* vs. nacional), lo que deriva en una fractura identitaria y desarraigo cultural, olvidando que son sujetos que nunca han migrado y es en destino donde se produce su socialización, tal y como ocurre con los nacionales. También, manifiesta su desacuerdo Aparicio (2001), que sustituye el término por *hijos nacidos en el país de destino*, que parece más acertada.

Terrén emplea el plural, necesario, por la diversidad del objeto. No sólo por el origen étnico nacional de los progenitores, sino también por el momento de su migración y de la de sus descendientes, o por su proyecto y jerarquía de preferencias y lealtades (Terrén, 2005). También se utiliza una acepción de corte demográfico-generacional como “conjunto de personas de origen inmigrante que tienen aproximadamente la misma edad, o también al conjunto de inmigrantes que viven de forma coetánea” (Moreno, 2002: 13). Éste se pregunta quién es realmente la *Segunda Generación*, dado que es un concepto de amplio espectro, pudiendo ser jóvenes inmigrantes nacidos/as en otro país diferente a España, o llegados a España pequeños/as, o hijos/as de migrantes ya nacidos en España o menores no acompañados/as. En su tesis doctoral, Álvarez de Sotomayor (2011) apunta que es un término gramaticalmente erróneo: “un estamento social de condición hereditaria, ee desvincula el término inmigrante de la acción que lo define” (p. 40).

Toda esta polémica, que ya se daba en la literatura norteamericana y francesa, se importa a España. Siguiendo al CILS americano, se definió la *Segunda generación* como los/as niños/as con al menos un padre o madre nacido en el extranjero, tanto si nació en España como si llegó al país antes de cumplir los 12 años. Por convencionalismo, a los/as nacidos/as en el país de destino se los identifica como la verdadera segunda generación, mientras que a aquellos/as que llegan a una edad temprana los/as definen como *Generación 1,5* (Aparicio y Portes, 2014).

Una crítica acertada es que, en ese afán de diferenciación, puede llevar a la discriminación y a salpicar de connotaciones negativas⁴⁷ que zancadilleen el propio camino de los/as jóvenes. También se trata de un término *vinculante*, ya que los/as identifica con los padres y las madres bajo el rótulo de migrantes y conduce a una separación del resto de sus congéneres: “*Son beneficiarios de la trayectoria recorrida por la primera*

⁴⁷ El término no se aplica a todos los miembros del colectivo, sino a diferentes perfiles de migrantes. Por ejemplo, en el caso de los/as procedentes de los países comunitarios no emplea tal definición.

generación de inmigrantes herederos de sus obstáculos, pérdidas de identidad, pero también de mejoras económicas, sociales y culturales” (Moreno, 2002: 13). Ante estas versiones, rechazo su uso tan restrictivo pues recae en la homogeneización y se obvia la diversidad intragrupal: no todos los/as hijos/as de inmigrantes poseen las mismas trayectorias y experiencias, por lo que esa generalización es poco acertada.

Alternativamente, Moreras (2000) insiste en la necesidad de emplear un término de geometría variable tal como *“hijos de padres inmigrantes”*, por lo contrario, implica hablar de conflicto y alarga el debate que supone hallarse entre dos culturas:

- El criterio temporal y cíclico: no necesariamente pueden ser de Segunda Generación, ya que los/as pioneros en la migración fueron los/as abuelos/as;
- el aspecto legal, que es el amparo ante la alteridad; y,
- tercero, la propia heterogeneidad que existe dentro del colectivo (ibid.).

Al igual que él, renuncio a los supuestos culturalistas porque:

“hacen hincapié en el carácter cultural de la integración de las familias, por encima de su capacidad real para negociar las condiciones del nuevo contexto (...) pues favorece la formulación de argumentos que afirman que el ámbito familiar actúa como freno a la integración de sus miembros” (Moreras, 2000: 78).

Sin duda, el uso de la categoría Segunda Generación para designar a los descendientes de la población inmigrante pone en evidencia la vinculación entre el orden migratorio y el orden nacional (Gil Araujo, 2010), lo que supone, bajo mi punto de vista, legitimar la puesta en marcha de la maquinaria discriminatoria de la *alteridad*.

2.3.2. Vivir en destino: incorporación social de las familias en clave de desigualdad

En anteriores páginas señalaba que, para hablar de menores, de hijos/as de la migración, había que fijar la atención en las familias y en los proyectos migratorios, y también de integración en el contexto de destino, que se concretaban, principalmente en torno a la integración estructural: esto es, el empleo de padres y madres, y las experiencias escolares de los/as protagonistas. Un indicador de la integración estructural (social) es la inserción laboral de la primera generación y los rendimientos escolares de los hijos (Cebolla-Boado y González Ferrer, 2013).

Dicho esto, los primeros trabajos sobre integración de los/as hijos/as migrantes salen a la luz a la vez que la realidad española se tiñe de diversidad. Gregorio y Franzé, allá por el 1999, realizaban una etnografía sobre diversidad cultural. Analizaban el concepto de cultura y diversidad cultural e intervención social con población inmigrante. Más tarde, desde el Instituto de Juventud, se hacía una primera aproximación hacia la juventud,

desde el campo educativo y del mercado de trabajo (2003). En éste, Carrasquilla y Echeverri (2003) analizaban los procesos de integración social de jóvenes ecuatorianos/as y colombianos/as en España y los conflictos identitarios surgidos. Carrasquilla (2005) continuó estudiando las fracturas identitarias y la dificultad encontrada por los/as jóvenes colombianos/as en su inserción en destino, así como sus expectativas, diferenciaciones y segregaciones (Carrasquilla, Castellanos Ortega, García Borrego, López Rojo, Alzamora y Pedreño, 2005).

Pedone (2014), haciendo un repaso sobre aquello qué les sucede a los/as descendientes, destaca el estudio sobre las relaciones cotidianas entre jóvenes autóctonos/as e inmigrantes liderado por el grupo de investigación de Pedreño (Alzamora, Carrasquilla, Castellanos, García Borrego, Garrigós, Pedreño y López Rojo, 2003 cit. Por Pedone, 2014). Éstos señalan:

“Ser jóvenes supone muy poco ante las diferencias que representan hechos como las desigualdades sociales, la precaria situación legal de los inmigrantes, su desarraigo, su desconocimiento del medio social en que se asientan, la discriminación y los prejuicios que deben afrontar. Estas son situaciones que pesan mucho más que unas diferencias culturales que sin duda existen, pero sobre las que se suele exagerar enormemente” (p. 8). Continúa, en la misma línea, en “estudios realizados en ámbitos tanto urbanos como rurales, los testimonios de los jóvenes hablan de una segregación socioterritorial en cuanto al uso de los espacios de ocio e incluso dentro de los ámbitos socioeducativos” (p.8).

Aparicio abre una línea en 2007 que seguirá en años siguientes sobre la integración de las segundas generaciones. En el curso 2007-2008, comienza el denominado ILSEG⁴⁸ (Investigación Longitudinal de la Segunda Generación en España), que consistía en importar a España el modelo de análisis del estudio *Children of Immigrants Longitudinal Study* (CILS), realizado en EEUU, con la finalidad de validar las concepciones teóricas y conclusiones de ese estudio en el contexto español. Tenía la misma metodología, con los mismos cuestionamientos de base, los mismos objetivos de información e iguales exigencias a partir de encuestas a una muestra estadísticamente representativa a hijos/as de inmigrantes y nativos/as (Aparicio y Portes, 2014).

Ésta, en 2009, junto con Portes y Haller, presentan resultados preliminares de la primera fase del estudio. Portes, Vickstrom y Aparicio (2013) titulan un artículo sobre cómo hacerse adulto, en relación a la autoidentificación y autoestima. En él, explican que la gran mayoría son miembros de la *Generación 1,5* – nacidos/as en el extranjero y traídos/as a España a una edad temprana- y que una vez se tiene en cuenta este factor, la situación cambia considerablemente, pues una mayoría significativa de la segunda generación nacida

⁴⁸ ILSEG se inicia en el curso 2007-2008 y recoge datos sobre todos los escolares hijo/as de inmigrantes asistentes a los cursos primero, segundo y tercero de ESO (6.905 individuos) en una muestra representativa de centros escolares de Madrid y Barcelona (la «muestra original»). Dos años más tarde (2010), se encuesta a los padres o madres de esos muchacho/as. El trabajo se concluye en 2012, se realizará una «muestra de seguimiento». Adicionalmente, en 2012 se recoge, en los mismos centros escolares de la muestra original, una nueva muestra de hijos de inmigrantes («muestra de reemplazo») junto con otra de hijos de nativos. Ver Aparicio y Portes, 2014: 14-15.

en España se autoidentifica como española (Portes, Vickstrom, Aparicio, 2013: 27). En 2018, publican *Hacerse adulto en España: La integración de los hijos de inmigrantes*. En su análisis, se revela que la mayoría de los/as hijos/as de inmigrantes en España ni se sienten identificados/as con el país ni desean vivir en él cuando sean adultos.

Hay que recordar que, siendo promotores/as de la asimilación segmentada, hablan de que la inclusión depende del sistema de estratificación de la sociedad anfitriona y de las características del grupo, dando lugar a 3 relatos: asimilación clásica, la pobreza permanente o asimilación segmentada, es decir, buscar el progreso económico, pero preservando valores de origen por redes comunitarias (Portes y Zhou, 1992; Portes y Rumbaut, 2001, cit. Por Checa y Montserrat, 2015). Ello va a desencadenar rechazos teóricos, pues algunos autores discrepan de que se pueda aplicar al contexto europeo. Puede que valiera de aplicación en EEUU, pero cada país es particular (Levitt y Glick Schiller, 2004; Thomson y Crul, 2007).

En 2014, finalmente, Aparicio y Portes presentan los resultados del estudio longitudinal, conectando las expectativas y el éxito de los/as hijos/as con el tipo de asimilación. De ellas, dirán que se anclan en el capital humano de los padres y las madres, en la estructura familiar y el contexto de recepción (Checa y Montserrat, 2015). Las explicaciones generales que tienen que ver con razones familiares, esto es, el estatus socioeconómico de la familia; una estructura de hogar intacta y ambición fuerte. Como ya señalé en el apartado sobre los estudios en EEUU, las tesis defienden la integración selectiva⁴⁹ y recurren al factor de ambición como elemento clave.

No son pocos los artículos publicados a propósito de este laborioso estudio. En 2018 presentan los resultados de la fase final de la entre los años 2006 y 2017. Los hallazgos encontrados refuerzan la teoría de la asimilación segmentada. La similitud observada entre hijos/as de inmigrantes y de nativos/as en una serie de cuestiones claves apunta hacia un proceso de integración generalmente positivo y a la participación de ambos grupos en un universo social común. Se identifican, sin embargo, algunas excepciones a este patrón general y se advierte sobre sus posibles consecuencias.

Cambiando de tercio, en este apartado también es necesario volver a los trabajos de García Borrego. Su tesis doctoral (2008), que tanto me ha inspirado a lo largo de esta tesis doctoral, refleja las realidades migratorias de la sociedad española: la alteridad establecida en España, con sus realidades, necesidades y expectativas, que poco a poco se ha ido haciendo mayor, viviendo la adolescencia y la juventud. Este autor demuestra su interés en los/as hijos/as de la migrantes, con una publicación junto con Carrasquilla et al. (2005) sobre

⁴⁹ Tiene que ver con el mantenimiento de lazos entre origen, pero pensando en destino.

expectativas, segregación y diferenciaciones. De su tesis de doctorado, salen buena parte de sus posteriores artículos sobre desigualdad y discriminaciones o de su propia condición social (García Borrego, 2010a, 2010b). En la primera, aborda dos tipos de discriminación, haciendo hincapié en los diferentes perfiles de hijos/as de migrantes: jóvenes nacidos/as en España de padres y madres inmigrantes o llegados/as a este país en su infancia, antes de la edad de escolarización obligatoria; jóvenes llegados/as en edades de escolarización obligatoria; y jóvenes llegados/as más tarde. En él, se concluye el proceso de fragmentación social vertical que se daba en España en aquellos momentos (2011) y, anticipa, que se agudizará en los siguientes años si no se desarrollan mecanismos institucionales para reducir las desigualdades que afectan al colectivo migrante.

Franzé, Moscoso y Calvo Sánchez (2010), conectan la escuela y el mundo laboral, en el marco de un trabajo coordinado por el Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes, sobre *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*⁵⁰. Un total de 17 artículos, ponen sobre la mesa las realidades de las familias latinoamericanas en España. En él, se dedica un bloque a las Políticas públicas y trayectorias educativas y laborales de hijos e hijas de familias migrantes (Serra; Franzé, Moscoso, y Calvo, 2010; Pedreño, Castellanos Ortega, 2010); otro, a identidades múltiples, barreras sociales estrategias y representaciones de jóvenes migrantes (Echeverri; Corona; Alzamora).

También se pueden mencionar los trabajos de Checa y Olmos, Checa Olmos y Arjona (2006); Garrido, Olmos y Checa (2014); Monserrat, Lorenz, Arjona y Checa Olmos (2013); Checa Olmos, Pardo, García-Arjona (2012); Hernández, Lorenz, Garrido y Checa y Olmos, (2012); Checa y Montserrat (2015), sobre incorporación de los hijos/as y jóvenes a la sociedad de destino, analizándola desde aspectos como el acceso a la universidad, los referentes culturales, o mismo desde el deporte. De este grupo de trabajo, que viene actuando desde la Universidad de Almería, es resaltable el estudio de Checa y Arjona (2009) sobre el proceso de integración de los/as hijos/as de inmigrantes nacidos/as en España, en la provincia de Almería desde la dimensión socioeconómica, relaciones mixtas, referentes culturales, normas y transnacionalidad, concluyendo que no hay linealidad en la adaptación, si no coexisten situaciones dispares, lo que va a denominar como pluralismo fragmentado, principalmente a causa del origen, los años de estancia, el nivel de estudios, la profesión y el hábitat.

También, se pueden encontrar trabajos sobre adolescencia, como el realizado por el Colectivo IOÉ (2005) o Tornos y Aparicio (2006), en donde se analiza la "generación 1,5" de la que habla Rumbaut en sus textos, así como los trabajos de Gualda (2008, 2009, 2011) en la primera década de los 2000 acerca identidades, autoidentificaciones y prácticas de los/as escolares en Huelva. Funes (1999, 2006, 2010) tiene trabajos

⁵⁰ GIIMIEPALA-Casa Encendida-Fundación Social Caja Madrid, Madrid, pp. 107-122.

concretos sobre la *cuestión adolescente* bajo la mirada de la migración. En 2010, publicaba que acercaba al conocimiento de los/as adolescentes que viven los procesos migratorios. Por su parte, Giró enfoca el objetivo hacia las relaciones sociales y prácticas de ocio entre adolescentes migrantes (2008, 2011).

Si sigo abordando los procesos de integración social, emergen necesariamente los trabajos sobre inserción laboral, las experiencias de emancipación sociolaboral, siempre al compás de los tiempos de la migración en España. Cachón (2003b, 2003c) o Pedreño y García Borrego (2008), por ejemplo, se centra en la juventud y la carrera de emancipación. Estos trabajos, y otros muchos, van surgiendo a medida que los/as menores que viven en destino dejan de serlo, y en ellos se investiga las trayectorias formativo-laborales, de carrera y fracaso, de los/as hijos/as de familias inmigrantes en el contexto murciano (Pedreño y Castellanos, 2010; Pedreño, 2010, 2013). En este sentido, parece especialmente interesante el trabajo de Pedreño (2013 cit. Por Pedone, 2014), en el que se concluye que la integración se lleva a cabo en los espacios socioeconómicos y educativos que la sociedad les asigna para su inserción.

Por último, se vienen desarrollando, desde diversos colectivos, estudios relacionados de las pautas de ocio y consumo de los/as jóvenes, análisis descriptivos de la población extranjera menor de edad en España, sobre jóvenes y mercado de trabajo, o inmigrantes adolescentes (Colectivo IOÉ, 1999, 2004, 2005).

2.3.3. La escuela con riesgo

Este apartado se divide en varias secciones:

- En la primera parte, se pone en conocimiento del lector y la lectora, la literatura más sobresaliente sobre la escolaridad de menores migrantes en España.
- En la segunda parte, se articula escolaridad con familia, para subrayar la importancia de la comunicación entre ambas instituciones socializadoras. La sinergia entre ambas predice evoluciones óptimas, pese a ser algo accidental en nuestro contexto -a nivel general-.
- En la tercera parte, se pone el punto de mira en la desventaja educativa como unidad de análisis central en el trabajo. Se aborda la cuestión de los conceptos y me replanteo la naturaleza de la desigualdad que sufre la población migrante.

2.3.3.1. La escolarización de los/as menores migrantes en España

La escolarización comporta un proceso escolar pero también social (Ponferrada, 2009). Estudiar el universo migrante desde la óptica escolar, implica revisar las investigaciones que comenzaron una vez se visibilizaban los/as hijos/as de la migración en las aulas. Es irrefutable que el grueso de la población repobló los centros escolares, y esto no hizo más que alimentar los estudios desde diferentes perspectivas, ya bien desde la sociología de la educación, como desde la sociología de las migraciones o la antropología social.

Inicialmente, los trabajos se centraban en los procesos de incorporación de la población migrante al sistema educativo español. Haciendo un repaso a las publicaciones, se ve como experiencia escolar, integración en la escuela o diversidad cultural, son las *palabras clave* mayoritarias -bien en términos de *acogida* o bien de lógicas de exclusión e inclusión-. No obstante, el debate sobre la escolarización estuvo ligado a *“los problemas logísticos que genera el aumento de la población escolar inmigrante, algo que en otros países europeos fue el primer paso en el proceso de reflexión pública sobre el impacto de la inmigración en el sistema educativo”* (Garrido y Cebolla, 2010: 160).

Dando un sentido cronológico, una buena referencia es la tesis doctoral llevada a cabo por Franzé (2001). Esta autora anticipa en su investigación, justo cuando los flujos migratorios tocaban a la puerta, las transformaciones del sistema educativo, haciendo que éste se sometiera a la cuestión de la diversidad frente a su carácter históricamente uniformizador. En su trabajo, se pregunta en qué grado la escuela adapta sus *“formas culturales legitimadas social e institucionalmente”* con los paradigmas de la diversidad. Se centra en cómo se lleva a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y el modo en que la institución genera conocimiento. En años posteriores, sigue con la misma línea de investigación realizando estudios sobre acogida, atención a la diversidad cultural y relaciones interculturales (2002, 2003a, 2003b, 2008) asistiendo en sus hipótesis hacia una apropiación y monopolio del culturalismo en los sistemas educativos y asumiendo una postura de conflicto en la realidad escolar española. Poveda y colaboradores sugieren la existencia de una situación que genera dinámicas de desafección y alienación de los estudiantes:

“En los institutos se generan estrategias de externalización -referido a que el trabajo está fuera del control y trabajo pedagógico de los docentes y centros- posicionando al extranjero como visitantes/invitados del centro educativo, los alumnos no sienten nunca que formen parte real de la comunidad de alumnos ni de los espacios sociales construidos” (Poveda, Jociles y Franzé, 2009 cit. Por Pàmies y Castejón, 2015: 343).

En una línea similar, Franzé, Jociles y Poveda (2011) muestran el parcheo que se emplea para atajar la diversidad y que al final van a ser el responsable de los *desajustes escolares*. En mismo monográfico, Ballestín (2011), introduce un trabajo sobre la construcción de la infancia en base a los esencialismos culturalistas muy interesante, problematizando la realidad de las aulas españolas.

También se ha tenido en cuenta la variable cuantitativa del fenómeno. Los estudios cuantitativos de la distribución del alumnado en las escuelas han venido de la mano de organismos como el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), que presenta una panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del alumnado extranjero desde 1991 hasta la actualidad. También, es relevante el informe realizado por el Defensor del Pueblo de 2003, donde explicaba la concentración de los/as escolares

en colegios públicos (y demás cuestiones), o el informe del CES del 2003 que incluye un capítulo sobre la importancia del fenómeno. En esos comienzos, Aja et al. (2001) y Carbonell et al. (2002) hablan de la dificultad de obtener datos fiables sobre población inmigrante en la escuela (citado por García Roca y Lacomba, 2008). Checa y Olmos y Checa Olmos (2006) revelan una serie de apuntes demográficos acerca de los/as menores y jóvenes migrantes en España.

Existen también estudios dedicados a analizar las dificultades idiomáticas y los usos de las lenguas vehiculares en la escuela. Concluyen con una crítica hacia la confusión de las instituciones en el aprendizaje de la lengua vehicular y la integración social. Mijares (2004) afirma que la legislación española tiene una gran contradicción (cit. Por García Roca y Lacomba (2008). Cabrera (2003) por otra parte, defiende la necesidad la implicación de toda la comunidad educativa para potenciar una actitud tolerante ante la incorporación del nuevo alumnado. O, Garreta y Llevot que otorgan una gran importancia a los planes de acogida para la familia (cit. Por García Roca y Lacomba, 2008).

Cataluña ha sido uno de los focos de estudio de la inmigración en la escuela. Como contexto receptor primerizo, hay innumerables investigaciones desde la entrada del siglo XXI que abordan la cuestión educativa con diferentes posturas. Carrasco, Pàmies y Narciso (2012) estudia la controversia que hay en Cataluña cerca de la educación inclusiva, los procesos de incorporación y evidencia la paradoja de los Espacios de Bienvenida Educativos (EBE⁵¹) como segregadores y discriminantes. Estos espacios se crearon en Cataluña, como un lugar de *acogida* de población migrante tanto educativa como familiar, previa a la escolarización. Se centraban en la atención integral de los/as niños/as y familias en la incorporación al municipio; el apoyo a los centros en los procesos de matriculación; y con el despliegue de actitudes inclusivas por parte de la comunidad. Este trabajo denuncia las incoherencias entre lo que se dice en los papeles y la realidad. En el marco del análisis de los procesos de incorporación a las escuelas del alumnado migrante recién llegado, son numerosos los trabajos que señalan que la acogida es clave en el proceso de incorporación (Paludárias, 1997; Molina, 2002; entre otros). Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios (2012), ponen sobre la mesa la existencia de conflicto entre fuerzas acogedoras y exclusoras (*wellcoming- unwellcoming*) dentro de los centros y recrean la existencia de alumnado periférico. Otros/as ahondan en la existencia de menores oportunidades por parte del alumnado migrante en la escuela Gibson et al., 2013; Carrasco et al., 2005, 2011; Serra y Paludárias, 2007, 2009; Pàmies, 2008). A este respecto, parece interesante el trabajo de Pàmies y Castejón (2015), acerca de los procesos de estratificación y los modos de socialización en las aulas. Es interesante la reflexión que hacen en la introducción del trabajo:

⁵¹ EBE 17.10 EDU 3072/2008

“Esta expansión educativa y el aumento paralelo de las posibilidades de acceso a la educación de sectores de población tradicionalmente excluidos no ha supuesto, sin embargo, una reducción de las desigualdades educativas y sociales al mantenerse unos resultados académicos diferenciados entre los estudiantes” (p. 336).

Para concluir el trabajo, afirman que *“seguimos contemplando cómo se distribuyen las oportunidades, y cómo bajo implícitos negativos y estigmatizadores, se contribuye a fabricar los resultados académicos de los subalternos, aquellos considerados diversos en la escuela” (Pàmies y Castejón, 2015: 343).*

De todo ello, se ve que, a mayor estratificación, mayor desigualdad educativa. Estas reflexiones sitúan las causas de las desventajas educativas tanto en los factores internos del individuo -familiares- como externos - propios de la institución escolar-. Refuerza mi hipótesis de cómo la manera en que las instituciones se organizan, influye directamente en la perpetuación de las desigualdades sociales. El trabajo de Ponferrada (2008), también habla de cómo la organización de la escuela influye en la construcción de las identidades del alumnado por la posición en la que los/as sitúa. Algunas investigaciones interesantes fuera de España, respaldan esta tesis (Duru-Bellat, Mons, Suchart (2004); Dupriez y Dumay (2006) cit. Por Pàmies y Castejón, 2015).

Es ilustrativo volver a la producción de Silvia Carrasco junto con su equipo de investigación. No hay más que repasar los títulos de muchas de sus publicaciones. Si bien desde comienzos los 2000, la preocupación acerca de la escuela se centraba en la situación en general de la infancia (Carrasco, Ballestín González, Herrera Aragón y Martínez Olivén, 2002), éstos fueron tomando un cariz cada vez más problematizados a medida que se producía un conocimiento más profundo de la cuestión. Así, en 2004 habla de las oportunidades escolares, pero también de las tensiones generadas. Hacia 2008, trabajan sobre interculturalidad y minorías. A partir de 2011, los ejes de investigación transitan hacia la cuestión de la segregación y las estrategias de incorporación escolar (Carrasco, Pàmies Rovira, Ponferrada, Ballestín González, y Bertran, 2011). Más recientemente, los temas tienen que ver con la paradoja de la educación inclusiva y su deriva en desigualdad, la crisis, las resistencias institucionales, la inmovilidad del sistema en el contexto catalán o el abandono escolar (Carrasco y Narciso, 2015; Carrasco, Narciso y Bertrán, 2015; Carrasco, Pàmies, Bereményi y Casalta Gordillo, 2012; Carrasco, Pàmies y Narciso, 2012, 2018; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Carrasco, Villà y Ponferrada, 2016; Pàmies, Carrasco y Casalta, 2014).

Con respecto al nivel legislativo, como expliqué en el primer capítulo, hay una postura un tanto ambigua. Primero, por el baile de leyes que se han sucedido. Segundo, porque si bien en los 90 se piensa en la comprensividad, no se puede hacer en mayúsculas pues no queda claro el tema del agrupamiento, por

ejemplo. A este respecto, Alegre Canosa (2008), habla de la complejidad del binomio educación e inmigración. Detecta las necesidades de este alumnado y critica la perversión de la lógica educativa, que para nada es equitativa e igualitaria, prescindiendo de una educación comprensiva, que involucre a todo el alumnado (Merino, 2004; Fourcade, 2000; Ball, 1995 cit. Por Alegre, 2008). En la actualidad, con la LOMCE, la separación de los/as estudiantes por itinerarios es más clara (Pàmies y Castejón (2015). Las investigaciones centradas en esta cuestión no son abundantes, pero señalan que la separación de éstos en grupos de nivel actúa como elemento de diferenciación. Trabajos como los de Ponferrada (2008), o Pàmies (2013) muestran cómo el agrupamiento por niveles propicia la creación de resistencias escolares, predice experiencias de fracaso. Esta anomalía de la institución educativa, describe un Estado perverso que olvida a los diversos y genera desánimo escolar.

En Andalucía, desde el Instituto de Migraciones, García Castaño coordina todo un equipo de trabajo sobre antropología social que ha centrado su análisis en ver qué pasaba con los/as escolares, ya desde las primeras presencias en las aulas. Se contabilizan hasta 9 tesis doctorales dirigidas -o codirigidas por él mismo- sobre alumnado migrante. Si bien antes del 2000 se hablaba de la Educación en términos de integración/ exclusión de la diversidad cultural (García Castaño y Granados Martínez, 1997), ya entrada la nueva década, se sigue profundizando en los procesos de construcción de la alteridad (Martínez, García Castaño y Toro, 2003), introduciendo el diseño de políticas de igualdad e interculturalidad (García Castaño y Capellán, 2002; Barragán Ruiz-Matas, Granados Martínez, García-Cano Torrico, y García Castaño, 2002), y desde la óptica de la segregación (García Castaño, Bouachra y Rubio, 2008; García Castaño, Fernández Echevarraí, Rubio Gómez, Soto Páez, 2011; García Castaño y Rubio Gómez, 2011; García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra, 2011; García Castaño, Castilla Segura, y Rubio Gómez, 2012; Capellán de Toro, García Castaño, Olmos Alcaraz, y Rubio Gómez (2013), pero también el de segregación y construcción de la desigualdad (García Castaño y Gómez, 2019).

Desde la llegada de la crisis, se pueden encontrar textos sobre la influencia que ésta ha tenido en la migración escolar. Por ejemplo, el trabajo de Ouafaa, García Castaño, y Alcaraz (2015) hablan de crisis, y reflexionan acerca de descenso de alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado, poniendo en relación, la crisis económica y el retorno. En la actualidad, poder obtener datos estadísticos sobre migración en la escuela está distorsionado, pues en esos recuentos se incluye solo al migrante extranjero y no al que tiene nacionalidad española. Como ya dije, los datos recogidos y hechos públicos por las autoridades educativas españolas imposibilitan la cuantificación precisa de la contribución real de la inmigración al alumnado escolarizado en el país al limitarse a criterios clasificadores como la nacionalidad de los estudiantes (Cebolla, Larios, 2009: 15).

2.3.3.2. La importancia del binomio escuela -familia- escuela

Un elemento clave que se ha de introducir en el análisis de la escolarización de los/as menores es el binomio escuela y familia. Primero, porque a partir de esa relación, permite el acercamiento a los proyectos migratorios y a las estrategias familiares con respecto a la educación. Segundo, porque a través de la misma -de esa relación- se visualiza la *comunidad* entre migración y Estado, un proceso que necesariamente ha de ser bidireccional pero que no lo es. De ambas cuestiones, se puede hacer una profunda lectura sobre rendimientos, expectativas y aspiraciones en la que han de ser protagonistas tanto la familia como la institución educativa- como responsable de las actitudes de la migración para con la escuela-. Precisamente, los estudios sobre desigualdad a partir de la clase social se han abordado en torno a la articulación entre cultura familiar y a la escuela (Ponferrada, 2008). Ello se verá con detenimiento más adelante.

¿Por qué es importante introducir a la familia cuando se habla de educación y escolarización, sobre todo en la cuestión migratoria? Porque es el pilar de socialización de los/as menores y, porque es una de las especificidades que tiene la migración, la reinención de los hogares y de la organización familiar. La migración supone cambios, *“nuevas formas de expresar afecto, modificaciones en los modelos de paternidad y maternidad, redefinición de roles y construcción de vínculos a través de la distancia”* (Zapata, A. 2009: 1751), o, como escribe Pedone, sobre el hecho de que la migración reinventa *“grupos domésticos que deben poner en marcha estrategias y construir itinerarios personales que les permitan continuar con sus trayectorias personales”* (Pedone, 2004 cit. Por Pedone, 2010: 149).

Las investigaciones en España sobre este *topic*, comienzan hacia finales de la década de los 90, con los trabajos de Gregorio y Franzé (1994, cit. Por García Borrego, 2008) o Garreta (1994). Con posterioridad, se encuentran ejemplos como los del Colectivo IOÉ (2003); Suárez (2007); Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009); Santos Rego (2008b); Santos Rego, Lorenzo Moledo, y Priegue Caamaño (2011); Priegue Caamaño, Santos Rego y García Álvarez, J. (2015); Carrasco, Pàmies y Bertrán (2009), o desde la perspectiva de género Pedone (2006b); también los de Garreta (2008a, 2008b, 2008c 2009, 2011, 2013) o Garreta y Macià Bordalba (2017). A grandes rasgos, en la mayoría de ellos, hablan de que la implicación de la familia favorece una trayectoria positiva de los/as menores.

Recientemente, este autor que lleva desde los 90 articulando su investigación en torno a estos ejes, investiga sobre el proceso de comunicación entre familia escuela (Garreta, 2015). Entre sus conclusiones, algunas inspiradas en otros trabajos, se encuentra lo siguiente⁵²:

- La participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los/as menores (Epstein, 1995 y 2001; Deslandes, 2004) aumentando la probabilidad de que el/la alumno/a pueda progresar en sus aprendizajes y sus actitudes (Epstein 2004) y en su desarrollo social (Pourtois y Desmet, 1997).
- La participación de las familias tiene beneficios para ellas, ya que aprenden a afirmarse y a desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los/as hijos/as, contribuyen en la escuela y el aula, etc. (Olmsted, 1991).
- La participación de las familias tiene beneficios para el profesorado con actitud positiva respecto a la participación parental, ya que comporta mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes e incrementa la sensación de eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura, 1990), así como la moral de los/as docentes (Walker y Hoover-Dempsey, 2008).
- La participación de las familias comporta beneficios para el funcionamiento de la escuela, ya que, al ser expresión de democratización, enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Charlot, 1994; Darling-Hammond, 1997 y 2000; Furman, 2004) (p. 71).

Por tanto, se ve que el roce es importante, pero no hace necesariamente el cariño. El compromiso conjunto entre ambos agentes socializadores es positivo para los/as menores. La controversia surge con el planteamiento: ¿en qué términos se produce?, ¿existe ese proceso de bidireccionalidad?

Carrasco, Pàmies y Bertrán (2009: 58) realizan una consideración muy oportuna: *“no hay que olvidar que la participación puede considerarse desde dos ángulos: desde el acceso a los recursos (participar de) y desde su significado más convencional, es decir, desde el acceso a las estructuras participativas previstas (participar en)”*. De qué manera participa la familia, en qué grado y por qué lo hace así. Y también, de qué manera participa el Estado, representado por los centros escolares, en qué grado y por qué lo hace así. Mi esquema mental ofrece una doble responsabilidad, algo que en alguna literatura se suele obviar, en los medios se inhibe y en la calle se suele tergiversar.

A este respecto, me parecen interesante los apuntes que realiza en un artículo Carrasco et al. (2009: 55) sobre cómo las familias marroquíes abordan la escolarización de los/as hijos/as *“aportando evidencias sobre los desencuentros y las dificultades específicas que emergen desde los primeros contactos con los servicios educativos preescolares hasta la finalización de la educación obligatoria”*. En todos ellos, se subraya la importancia de esa comunicación, que no quiere decir que se dé. Es más, advierten los desplantes del sistema

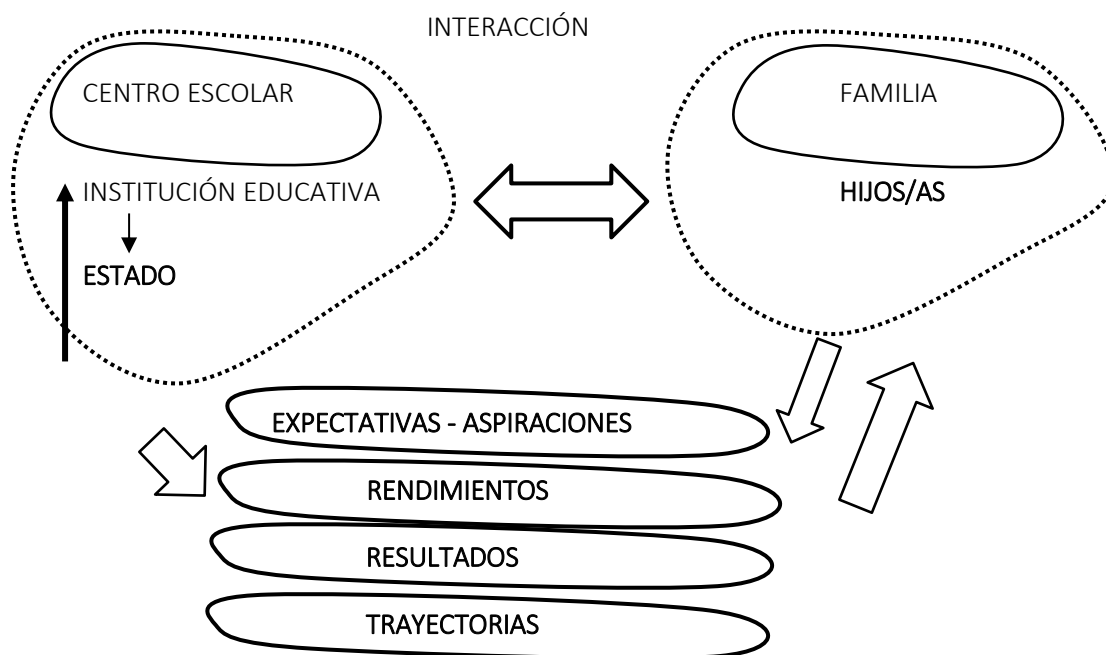
⁵² Extraigo ese fragmento literal pues entiendo que se resume de manera óptima la cuestión de la comunicación entre ambos actores. Ver Garreta (2015: 71).

educativo, como el no reconocimiento de culturas, religiones, lenguas y prácticas comunitarias de las familias; discrepancias en las formas de socialización de los niños y jóvenes; proliferación de mensajes unidireccionales escuela-familia; existencia de códigos contradictorios; y también resistencias por parte de los grupos de familias autóctonas que manejan las asociaciones de madres y padres, de manera que aquella correlación entre participación e integración social en el ámbito de la escuela se complica. Como dirá Alegre Canosa:

“La otra cara de la misma moneda o, dicho de otro modo, lo que explica por qué según qué especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante acaban resultando «problemáticas», son las características propias de nuestro sistema educativo, de sus redes escolares y de las diferentes políticas que intervienen (directa o indirectamente) en este proceso. Seguidamente nos ocupamos de algunas de estas cuestiones” (Alegre Canosa, 2008: 66).

En mi esquema mental, la acción tiene que estar encaminada a:

Figura 2.1. Interacción comunidad educativa: familia, escuela, estado



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, entender la conexión entre familia y escuela es necesario para entender el grado de integración social de la población migrante y de las disposiciones del Estado para que ésta se lleve a cabo bajo parámetros óptimos:

“se asume que la existencia de estrechas relaciones entre familias y escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los niños y jóvenes y que los resultados académicos de los estudiantes mejoran cuando la implicación de las familias en la escuela es mayor” (Carrasco et al., 2009: 57).

Es relevante también, porque, a través de ella, se pueden conjugar los rendimientos, las expectativas y las aspiraciones, y observar el maridaje éxito-fracaso -prefiero hablar de desventaja o desigualdad educativa-.

Como decía, de esa interacción se leen rendimientos. Bolívar señala que *“cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias, los hijos incrementan el rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa”* (2006 cit. Por Garreta, 2015: 71).

Sin profundizar más, lo que pretendo en estos párrafos es poner en valor la importancia que tiene la comunicación entre la familia y la escuela de una manera concreta. Jugando a ser a la vez emisores y receptores, lo que queda claro es que un elemento componente de las experiencias escolares de los/as menores se asienta sobre la base de la interacción bidireccional entre sociedad y familia. Los procesos de integración social no pueden tener cabida si el que se moviliza es solo un agente. En el camino del encuentro, las dos partes han de avanzar. De lo contrario, estaremos destinados al desencuentro crónico entre ambos. Teniendo muy presente esta realidad, pongo el punto de mira en la desventaja educativa, la perversión del lenguaje y las fuentes que inducen la escolaridad de las adolescencias migrantes.

2.3.3.3. El mal lenguaje del éxito y fracaso: rendimientos en desventaja

2.3.3.3.1. Continentes y contenidos

Como cierre a este apartado sobre la escolarización de los/as migrantes, introduzco la problemática de la desventaja educativa y de las experiencias de desigualdad que se presencian en las aulas. Se da continuidad al apartado anterior, donde se enfatizaba en la necesidad de bidireccionalidad entre familia/ escuela y escuela/familia, como condicionantes de las experiencias de los/as menores, ya sean positivas como negativas.

Bajo la idea de que la educación debiera ser el principal aval para la prosperidad social, la *gran* finalidad de la sociología de la educación es estudiar principalmente la relación entre origen social, resultados académicos y los procesos que generan desigualdad en las sociedades postindustriales. Básicamente, los planteamientos en torno a este tema se ciñen en conocer cómo son las experiencias escolares⁵³, por qué son como son y qué efectos tienen en los agentes implicados. Todo ello transita entre desventaja, desigualdad, rendimientos, logros, expectativas, aspiraciones, éxito, fracaso o trayectoria.

En EEUU y Europa no son pocas las investigaciones sobre las causas de la desventaja educativa en el alumnado. Los trabajos sobre experiencias de éxito y fracaso, trayectorias de los/as hijos/as de la migración han sido comunes y frecuentes. En Francia, por ejemplo, es un contexto donde se ha estudiado las desigualdades educativas, aunque la información era frágil por no proporcionar datos sobre el país de procedencia y origen étnico. Cebolla-Boado (2008) hace un repaso interesante. Durante los años 60 y 70, los resultados se

⁵³ Se utiliza el concepto de experiencias y no trayectorias, porque las primeras, a diferencia de las segundas, no contemplan un viaje en el tiempo, es decir, no introducen la perspectiva longitudinal y se centran en el presente.

encaminaban hacia la idea de que, controlando las características de los hogares, no había desigualdad (Clerc, 1964; Corgeau, 1973). Durante los 80, se defendía la idea que controlando la clase social no había desigualdad (Thelot y Vallet, 1994; Duru-Bellay, 1990). En el Panel de 89, se añade que el origen étnico es inapreciable (Vallet y Caille, 1996), lo que rebate las tesis tradicionalmente defendidas en la literatura americana sobre la importancia del origen étnico. Me interesan las reflexiones de Álvarez de Sotomayor (2011), cuando recuerda la política ineficaz que ya anticiparan Boudon en Francia (1974) o Jenks (1972) en EEUU, evidenciando que la escuela no actúa como mecanismo de nivelación (Crul, Schneider y Lelie, 2012).

En España, los trabajos concretos sobre ello han ido a la par que la migración entraba en las aulas con el hándicap de que las fuentes estadísticas han sido inexistentes o muy deficitarias, por la ausencia de encuestas (Cebolla-Boado y Garrido, 2008). Hay trabajos continuados que me han inspirado para esta tesis. Por ejemplo, se pueden encontrar hasta siete trabajos de Cebolla-Boado, algunos en solitario, otros en coautoría, que reflexionan sobre las trayectorias escolares de los/as migrantes (Cebolla-Boado, 2008), de desventaja educativa (Cebolla-Boado y Garrido, 2008), de procesos de integración (Cebolla-Boado y Larios, 2009; Cebolla-Boado y González-Ferrer, 2013), sobre clase social y rendimiento y concentración escolar (Cebolla-Boado y Bernardi, 2014; Garrido y Cebolla, 2010), expectativas (Cebolla-Boado y Martínez de Lizarrondo, 2015). Desde Cataluña, varios miembros del grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona, EMIGRA, han enfocado parte de sus trabajos hacia las actitudes de la escuela hacia la inmigración, es decir, de cómo su comportamiento condiciona las experiencias de los/as menores. Por ejemplo, me parecen muy productivos los artículos publicados sobre los desencuentros de la escuela con la migración (Carrasco et al., 2009), segregación escolar (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín González y Bertran, 2011), las paradojas de la política inclusiva (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2012), del sistema de agrupamientos (Pàmies y Castejón, 2015), o de los factores que inciden en el éxito de esta población escolar (Pàmies y Bertrán, 2015; Pàmies et al., 2010). También me he apoyado en el clarificador trabajo de Maribel Ponferrada en su tesis doctoral sobre la problemática de la exclusión de las mujeres en las aulas, y las experiencias escolares de mayor fracaso y peor inserción laboral de las clases trabajadoras en comparación a las restantes clases sociales (2008). Serra y Palauaráis hablan de los condicionantes de la continuidad o no del alumnado. Los padres, pero sobre todo las madres, son elementos claves (Serra y Palauaráis, 2006). Por su parte, Xavier Bonal lleva más de 20 años centrado en la desigualdad educativa a través de la mirada puesta en la cuestión de la equidad, la segregación escolar o la política educativa en general.

Se pueden incluir algunos de los trabajos de Portes, Vickstrom y Aparicio (2013) que, si bien han estado más centrados en la integración social, en varios puntos de las investigaciones se apean en el tema de las aspiraciones, expectativas o en la autoestima de los/as escolares migrantes. En un artículo, en 2014 (Aparicio

y Portes, 2014), inciden en la importancia de las características de la, en particular, los niveles educativos que traen los/as migrantes desde su país de origen juegan un decisivo papel a la hora de dar forma a las aspiraciones de los/as hijos/as.

Martín Criado, Fernández Palomares y Gómez Bueno (2000) conectan escuela y clase social, concretamente, acerca de la escolarización de los/as hijos/as de la clase obrera. Carabaña (1993) tiene tres trabajos muy interesantes sobre los sistemas de enseñanza y clases sociales, sobre los entresijos de PISA (2012) y sobre una reflexión acerca del famoso Informe Coleman (2016). También, centrados en los centros escolares, está el trabajo de Cabrera (2008) sobre la heterogeneidad de los centros y los distintos tipos de rendimientos educativos. Calero, Waisgrais y Choi de Mendizábal (2010) vienen avanzando en las desigualdades socioeconómicas entre alumnado nativo e inmigrante en el sistema educativo español, así como en los determinantes del fracaso escolar, a través del análisis PISA: Calero, Choi de Mendizábal y Waisgrai (2009); Calero, Waisgrais y Choi de Mendizábal (2010); Choi de Mendizábal y Calero (2013); Calero y Escardíbul (2016). Por otra parte, he tenido muy presente la tesis doctoral trabajada por Álvarez de Sotomayor (2011), que realiza un estudio de caso sobre rendimiento académico de alumnos/as migrantes en España. Varios artículos de Alegre Canosa y colaboradores/as, han contribuido al estudio de esta materia. En 2012 publica un par de artículos sobre las experiencias iniciales del alumnado migrante en la escuela (Alegre Canosa, Benito y González Motos, 2012; Alegre Canosa y González Motos, 2012), aunque ya antes ya se había centrado en las cuestiones de la segregación y polarización social (Alegre Canosa, 2008).

Desde la Universidad de La Laguna, Martínez García (2007) domina el estudio de la clase social. Concretamente, tiene un trabajo en el que habla de la relación entre clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas (DOE) con los datos de la Encuesta de Población Activa (de 1977 a 2004). Desde Galicia, el grupo de investigación ESCULCA de la Universidad de Santiago de Compostela, hizo avances sobre las diferencias de rendimientos entre alumnado autóctono y migrantes a través de PISA (Pereira Casal et al., 2013). También, se centró en la influencia del nivel de estudios de padres y madres en el rendimiento académico de sus hijos/as (Santos Regos et al., 2016; Lorenzo et al., 2012).

Por último, mis reflexiones también se nutren de las investigaciones tan ricas de Merino y el equipo de trabajo del Grupo de Recerca y Educació i Treball (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), sobre las causas de la desigualdad en los resultados académicos. Un trabajo especialmente interesante es el desarrollado por éste (Marí-Klose, P., Marí--Klose, M., Maranzana y Granados, 2010), sobre el peso del origen social en la desigualdad de resultados en los estudiantes. Son ilustrativos, los trabajos sobre abandono escolar (García Gracia, Casal, Merino y Sánchez Gelabert, 2013); sobre los itinerarios formativos y la segregación que

provoca los diferentes itinerarios en la educación postobligatoria (Merino, 2013); o sobre la complejidad que encierran los centros, sobre el debate de la comprensividad en el sistema educativo (Merino, García Gràcia, Torrent y Valls, 2016).

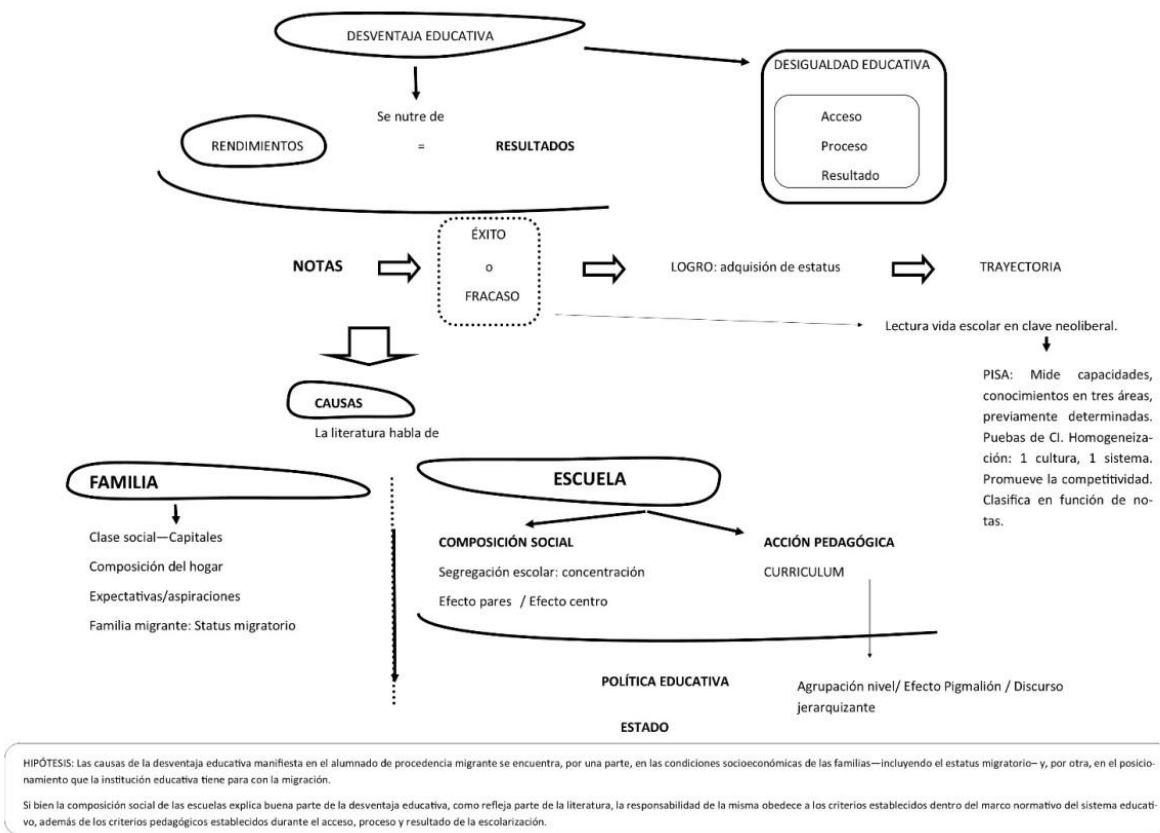
Profundizar en el tema de la desigualdad educativa de la población migrante, ocuparía buena parte de la extensión de todo este trabajo, por lo que trataré de resumir las principales perspectivas que me han ayudado a situarme teóricamente, así como a facilitar al lector y a la lectora el entendimiento de mi postura.

A grandes rasgos, la literatura más destacada ha centrado la atención en dos ejes. Un eje que atribuye la desventaja educativa a la familia -origen social, características familiares- y otro eje que, aun partiendo de la importancia de los capitales que se ponen en juego en el seno de los hogares, sitúa en la estructura escolar de la perpetuación de las desigualdades sociales existentes, ya de por sí, fuera de las fronteras escolares, ofreciendo diferentes finales. Las posturas se diferencian a grandes rasgos en el *quién* es responsable principal de dicha situación, el individuo o la estructura.

Entre medias se sitúa mi postura, que se nutre de ambas perspectivas. La principal hipótesis se apoya en que las causas de la desventaja educativa tienen su razón de ser, por una parte, en la condición socioeconómica de las familias/clase/características familiares (aquí se incluiría la condición de migrante como factor de socialización/hogar incluida la condición migrante) y por otra, en el modo en que Estado el interviene en la escolarización, en cuanto lo considero como una estructura hostil hacia la alteridad y hacia las clases sociales no dominantes -en donde se ubica mi objeto de estudio-. Ya bien a través de criterios de composición, bien como meramente pedagógicos.

Tras la revisión de esta literatura, he creado un esquema explicativo con los conceptos manejados, que sirve para acabar de dar el armazón teórico a este trabajo y que procedo a desentrañar.

Figura 2.2. Operacionalización marco teórico

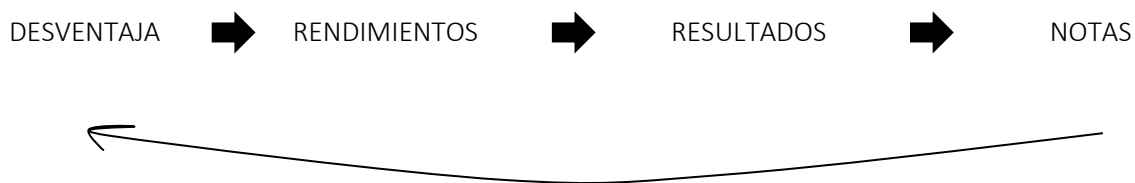


Fuente: Elaboración propia

Comúnmente, la desventaja educativa es observada a través del rendimiento, que a su vez es entendido en clave de resultados. Se emplea el singular porque se asocia a un elemento: las *notas* (Bernardi y Cebolla, 2014). Éstas detentan el hegemónico poder para describir -y clasificar- las experiencias de los escolares. Para mí, ofrece un análisis insuficiente. Contemplar, también, otro tipo de rendimientos reflejaría una visión más completa y menos sesgada de lo que supone la experiencia escolar⁵⁴.

⁵⁴ En la segunda parte del trabajo, correspondiente a la investigación empírica, incluyo en el concepto de rendimientos no solo las notas sino también otros aspectos de índole emocional y anímica. Ver capítulo 6.

Figura 2 3. Conceptos desventaja educativa



Fuente: Elaboración propia.

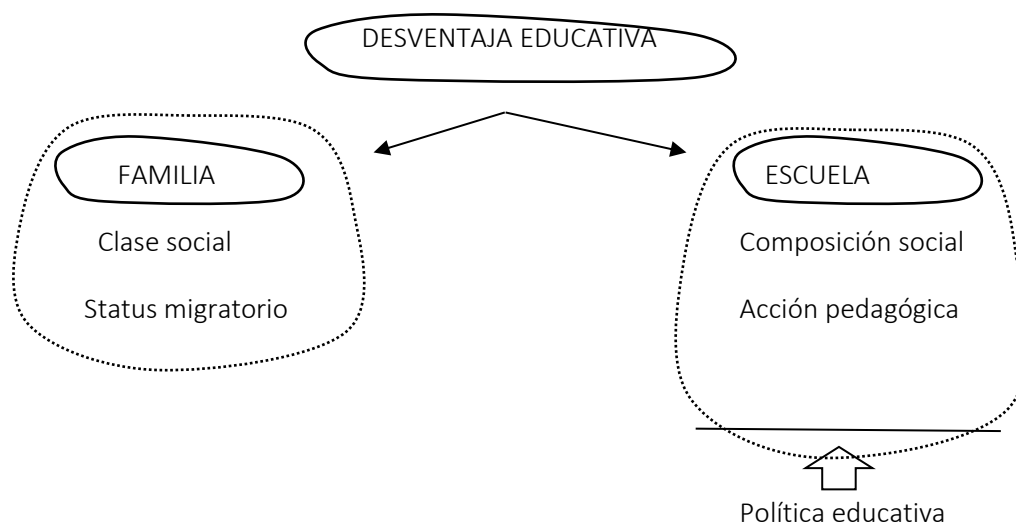
¿Qué es el rendimiento?, ¿qué mide?, ¿es solo una nota?, ¿tiene la misma connotación entre todo el alumnado? Si no es así, ¿de qué depende? Sin duda, es una entidad compleja y controvertida, primero, por su reduccionismo y, segundo, porque la interpretación que se hace del mismo varía de un agente a otro.

En las sociedades postindustriales, las notas son las portadoras del *éxito* y del *fracaso*, nociones ciertamente abstractas y peligrosas. Fijan quién es uno/a y quién es otro/a. Clasifican. Bajo mi punto de vista, nacen de la sospecha al trazar una perspectiva parcial, enfocada a ubicar al alumnado en una posición maniquea y esencialista. Se le imponen atribuciones que son reflejo de la ideología neoliberal, filtrada en el sistema educativo y que se construye en base a quiénes son *buenos* y quiénes son *malos*, con el consecuente guiño y amparo a las clases dominantes, que simpatizan con el sistema. Tal y como descubren Cebolla-Boado y Larios (2009), por ejemplo, certifican que hoy en día el indicador común de éxito educativo son las notas, las trayectorias y la transición de la educación obligatoria a postobligatoria. Es decir, el *éxito* de un/a estudiante se puede medir a partir de la nota que saca y de la trayectoria que lleva a cabo en el sistema educativo.

La lógica del mercado entra en las escuelas y asigna los roles en función de una cualificación. Los Informes PISA, por ejemplo, dan cuenta de esta realidad. Carabaña (2016) realiza una crítica muy interesante sobre la competitividad que encierra, la homogeneización manifiesta de la prueba, la estandarización de los resultados sin entender contextos, y la clasificación correspondiente del alumnado entre apto y no tan apto para la sociedad, a partir de la medición de su coeficiente intelectual. Según esta línea mercantilista, la vivencia de la escuela se analiza en términos de logro y no tanto de aprendizaje. Resultados versus procesos. Se estimula lo cuantificable y pasa a un segundo plano lo cualitativo. El logro se define como la adquisición de estatus y liga directamente con la idea de trayectoria, que se va a medir a través de la clase social (Martínez García, 2013; Carabaña, 2008 cit. Por Bernardi y Cebolla, 2014) y el rendimiento. En ella interviene la decisión, la estructura de costes y beneficios cuando hacen la transición entre la ESO y la postobligatoria. Bernardi y Cebolla-Boado (2014). Contempla, por tanto, un proceso que ocupa un tiempo, un recorrido, que se nutre de elecciones y decisiones, que se fundamentan en ilusiones, y aspiraciones, tal vez.

En suma, reflexionar sobre estos términos ayuda a resolver este enjambre, pero también he de centrarme en las voces que explican la naturaleza de la desventaja educativa de las aulas y que sitúan al alumnado migrante en una posición de inferioridad -en el marco de estas concepciones-. ¿Es la desventaja educativa consecuencia de las familias?, ¿del sistema?, ¿qué relación existe entre educación y clase social?, ¿es la desventaja educativa una realidad multicausal?, ¿en qué cambia si fijo la atención a la población migrante? ¿importa el estatus migratorio en las vivencias de la escolaridad de las familias migrantes?

Figura 2.4. Elementos condicionante desventaja educativa



Fuente: Elaboración propia.

2.3.3.3.2. La familia como portadora de clase y estatus (migratorio).

En un primer polo, se encuentran las tesis que estiman que la familia es la institución responsable de las experiencias, que luego desembocan en desventaja. La acción del individuo, la agencia es la administradora de la vida escolar. Como ya avancé, esa literatura tiene el Informe Coleman como un referente simbólico (Carabaña, 2016). En una época en la que la fama se la llevaba el funcionalismo en EEUU, se analizaba la igualdad a través de los resultados del alumnado (outputs) y no de los recursos o condiciones disponibles (inputs) (Álvarez de Sotomayor, 2011). Se diferenciaba entre la responsabilidad de las variables individuales y variables escolares. Las primeras (recursos del hogar, estudios de los padres y las madres y el interés del individuo por la escuela) explicaban el 30% de la desigualdad, mientras que las variables escolares solo explicaban el 10% (equipamiento, CV, profesorado y composición de los estudiantes), por lo que se concluía que el contexto familiar era determinante en las trayectorias educativas (Carabaña (2016). Tanto Coleman como sus acólitos, responsabilizaban al individuo como agente crucial en la cotidianidad (Ponferrada, 2008). La principal crítica a esta postura, y que apoyo, es que la familia opera también con otros factores externos como el contexto escolar y, a un nivel mayor, con la política educativa (Álvarez de Sotomayor, 2011).

A este respecto, cabe destacar que cuando se habla de familia, ésta es igual a estructura familiar, es decir, a capital económico; capital humano; capital social, y capital cultural; los cuales, operan con mucho poder en las experiencias escolares de los/as hijos/as (Álvarez de Sotomayor, 2011). Éste último, es un factor intermediario entre el origen social y el resultado académico, pero hay que distinguir entre tener los recursos y poder activarlos (ibid.). Bourdieu y Passeron (2001) también señalaban la importancia del origen social en el rendimiento a través del capital económico y cultural, que configuraba un *hábitus de clase* particular, demostrando que hay algo que distingue a las clases sociales. También se narra la importancia del capital social y el cierre social *-closure-*, pues contribuye estrechamente a la emergencia de capital humano en el/la niño/a. Para que haya ese cierre, tiene que haber presencia física y atención de los/as adultos en los hogares (Bourdieu, 1987).

Por otra parte, la Teoría de la Elección Racional, con representantes como Boudon (1983); Breen y Goldthorpe (2000), viene a decir que la decisión de estudiar o no obedece al criterio coste-beneficio, es decir, al análisis que cada individuo hace. Éste, sin duda, va a variar en función de la clase social, de su posición social. Enuncian el *Efecto suelo*, los *Efectos primarios* y los *Efectos secundarios*. El primero alude directamente a las clases bajas: éstas ya están en el suelo, por lo que, si no estudian, no pueden descender más en la estructura social, porque ya se sitúan en la base. Los efectos primarios suelen asociarse al rendimiento, por lo que cuanto más esté en el sistema educativo, más efecto igualador tendrá. Los efectos secundarios aluden a la desigualdad educativa se encuentra en las decisiones individuales que tienen recursos diferentes. A partir de estos elementos, se sostiene que así sí se puede explicar que todas las clases sociales pueden aumentar su nivel educativo, aun persistiendo las desigualdades. Es decir, esta postura teórica insinúa que el papel de la escuela está constreñido. Hay que tener en cuenta que las notas son uno de los elementos que las familias valoran en esa toma de decisiones, esa estructura de costes-beneficio, por ello se la considera como un efecto secundario.

En esta investigación asiento con total convencimiento que la desventaja educativa enmascara desventaja económica. Destaco, por ejemplo, la postura de Merino y su equipo, que alude efectivamente al nivel socioeconómico como factor más importante para explicar la desventaja educativa, aunque hay que ir más allá. No hay que quedarse en la epidermis del asunto. Para empezar, el rendimiento no se percibe igual en función de la clase social de la que hablemos (Torrents Vilà et al., 2018). En este sentido,

“Se ha comprobado que jóvenes con notas bajas, pero con familias de clase media tienden más a escoger estudios académicos y jóvenes con notas altas, pero con familias de clase baja tienden a escoger menos los estudios académicos que sus coetáneos de clase media. El primer fenómeno es conocido como efecto compensación, y el segundo como efecto de información incompleta” (Troiano et al., 2019; Bernardi y Cebolla, 2014 cit. Por Merino, Martínez García y Valls, 2020: 262).

Extraigo de este mismo texto una aportación relevante hecha por Gambetta (1987), en la que afirma que existen cuatro mecanismos que explicarían la desigualdad educativa:

- a. Constricción económica: la familia no puede asumir los costes económicos de seguir estudiando, incluyendo el coste de oportunidad, por lo que o bien se deja de estudiar o se escoge una vía corta de profesionalización para el rápido ingreso en el mercado de trabajo.
- b. Constricción cultural: un escaso capital cultural familiar sitúa en desventaja a los/as hijos/as de estas familias respecto a las exigencias de la institución escolar, lo que se traduce en peores resultados y en la limitación a seguir vías formativas poco exigentes.
- c. Cálculo de probabilidades: en función del grado del riesgo de aversión y de las probabilidades asociadas a cada vía, los individuos escogen de acuerdo con la información sobre su pasado escolar.
- d. Nivel de aspiración: a partir de constricciones cognitivas delimitadas por la familia, el grupo de iguales o por la propia experiencia, el nivel de aspiración educativa y laboral puede ser más o menos elevado, por lo que condicionará la elección escolar (Gambetta, 1987 cit. Por Merino et al., 2020: 261).

De ello, se confirma la importante relación entre educación y clase social, concretamente en lo que concierne a la ocupación de los progenitores, nivel educativo, notas y las elecciones en la educación postobligatoria (Ponferrada, 2008).

Pero el entramado familiar se *complica* cuando se habla de población migrante, pues además de la clase, he de contemplar el estatus migratorio -que recoge, básicamente, la edad de llegada y la entrada en el sistema educativo-. Es una variable que interviene en el devenir de la vida escolar de los/as menores. No pretendo confundir al lector y a la lectora y sí comulgo con la idea que las clases sociales siguen siendo determinantes para dar cuenta del logro educativo (Martínez García, 2007: 292), pero he de tener en cuenta otras fuentes de desventaja educativa. He de aclarar que en el concepto de estatus migratorio aquí no tiene cabida el origen étnico, es decir, en mis tesis no tiene cabida la causalidad entre rendimiento y origen nacional del individuo en cuestión, como se defiende o se denuncia en algunas investigaciones, en línea con lo que defiende Cebolla (2008), que éste no está tan relacionado con el origen étnico sino con la influencia del cambio por transporte, la reunificación o la pérdida de capital humano (Ibid.). Álvarez de Sotomayor (2011) critica el doble posicionamiento existente en ocasiones con respecto al rendimiento: el tiempo de residencia y la nacionalidad, lo cual encadena a un discurso jerarquizante (pp. 235-276). También, Cebolla-Boado y Larios (2009) indican que la composición del hogar en destino es más determinante que el lugar de nacimiento, por ejemplo. Hablan del estatus migratorio y factores particulares de cada grupo.

PISA lo constata, pero solo lo menciono de pasada. PISA⁵⁵ 2006 muestra resultados sobre hijos/as de migrantes en función del nivel educativo de los padres y madres. Los resultados dicen que acumulan desventaja educativa

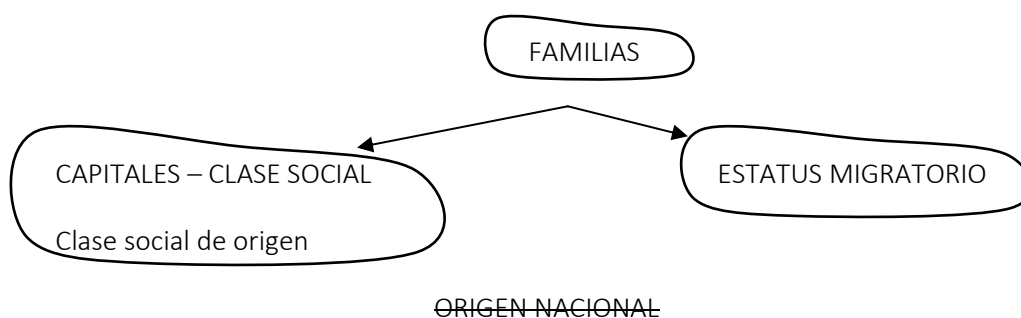
⁵⁵ Programme of International Student Assessment, correspondiente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

que no se difumina teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de la familia, porque interviene el status migratorio -variable que contempla el tiempo de llegada, el idioma y la escolarización-. Por ejemplo, el trabajo doctoral de Álvarez de Sotomayor (2011) concluye tras plantearse hasta 14 hipótesis, que la desventaja educativa tiene su origen principalmente en el origen socioeconómico, pero éste no lo explica todo, sino que también interviene la composición del hogar, la implicación de los padres y las madres, el estatus migratorio, la lengua y elementos culturales, las relaciones discriminatorias, la concentración escolar y la institución educativa (Álvarez de Sotomayor, 2011). En suma, un cóctel de razones.

Otra investigación que alude a la familia es la de Felgueroso, Vázquez y Zinovyeva (2009), en la que señalan que el contexto familiar daría cuenta de casi la mitad de la brecha que hay entre estudiantes migrantes y nativos/as, a tenor de lo que dice la investigación internacional. Sylke Schnepf (2004) dice que la mayor parte de la desventaja educativa se explica por factores socioeconómicos (cit. Por Cebolla y Larios, 2009: 25) y Ferrer, Valiente González y Castel (2010) muestran las desigualdades educativas existentes entre estudiantes por estatus socioeconómico de las familias y por origen.

Otro aspecto relevante que hace particular a la población migrante es el que tiene que ver también con la clase social de origen (Ponferrada, 2008). En general, el análisis se centra en la clase social de destino, pero a veces se olvida la de origen, lo cual sería importante ya que contribuye a que, cuando se visibiliza un proceso de inadaptación, suele recaer en la distancia cultural y no, por ejemplo, en los procesos de desclasamiento o movilidad social descendente que experimentan parte de la migración. Otros puntos que se trabajan son las características de las familias con la “Hipótesis de la dilución de recursos” y asociación inversa entre tamaño de la familia y logro educativo (Carabaña, 2004, Martínez García, 2002, Colectivo IOÉ, 2003). Es decir, cuantos más hermanos, más difícil.

Figura 2.5. Elementos familias migrantes



Fuente: Elaboración propia.

Conociendo lo que portan las familias migrantes en sus mochilas es particular -entendida en sentido amplio- se pueden *predecir* las trayectorias. Según Cebolla y Martínez de Lizarrondo (2015), éstas son el resultado de la influencia de las capacidades, así como de la consideración de los costes y beneficios. O lo que es lo mismo: las trayectorias dependen de las notas y de las decisiones que toman las familias, dotando a éstas de independencia para poder decidir libremente. Si bien no profundizo a nivel empírico en ellas -por carecer de longitudinalidad- estoy en desacuerdo con esta cuestión. Las decisiones tomadas, en base a elecciones, no siempre operan bajo criterios de libertad expresa.

Este punto vuelve a redirigir la responsabilidad al individuo en la toma de decisión, la estructura coste-beneficio y la consumación de las expectativas. Éstas son la base sobre las que se toman las decisiones y nacen del imaginario que se va creando cada estructura familiar. Como acertadamente analiza Carrasco, et al (2009):

“las expectativas y creencias de las familias sobre la escuela resultan un aspecto central para dar cuenta de las motivaciones y los logros escolares de los jóvenes, y que la confianza que las familias depositan en la escuela guarda relación con sus experiencias y relaciones en los contextos de integración, que definen la percepción de la capacidad de la escuela para proporcionar capital cultural y social que promueva la movilidad. Estas experiencias y relaciones resultarán un factor explicativo de primer orden ante las trayectorias escolares de los hijos e hijas” (p. 57).

Cebolla-Boado y Martínez de Lizarrondo (2015) analizan las expectativas en función del estatus migratorio, asentando que los desajustes que hay entre las expectativas y el rendimiento⁵⁶ atienden a cuestiones familiares. En Europa han trabajado sobre expectativas y notas (Stanat y Christensen, 2006; Heath y Brianbaum, 2007), entre otros. Sobre ello, se ha debatido mucho, pero me parece muy interesante la reflexión que hace Haller (1982) al afirmar que las expectativas no son solo consecuencia del status de los padres y las madres, sino que podrían intervenir pares, el barrio, o el contexto social.

La sociología de la educación americana venía a decir que las expectativas dependían en buena medida de las preferencias educativas de cada grupo social⁵⁷ y explicarían el rendimiento, como señalaba el Modelo Wisconsin, de adquisición de estatus (Cebolla y Martínez de Lizarrondo (2015). Pero, además de las expectativas, primero van las aspiraciones, que junto con el contexto dibujan las primeras. Las aspiraciones son producto de la vivencia y la vivencia, insisto, no siempre se vive en términos de independencia (Álvarez de Sotomayor, 2011). Las expectativas tienen más realidad. Las segundas se hunden en las ilusiones. Son variables actitudinales que tienen que ver con metas personales (ibid.) mientras que las otras facilitan la medición de resultados. La conexión entre éstas y el logro es uno de los hechos más conocidos en las ciencias sociales y las

⁵⁶ Se refieren al rendimiento, a través de estos indicadores: Transiciones educativas; Elección entre trayectorias vocacionales y académicas; Nivel de rendimiento en un momento concreto; Tipo de instituciones de acceso después.

⁵⁷ Ver Willis, P. E., 1997; Murphy, J., 1981; Pearlin, L. I., 1971; Hyman, H., 1951, Cebolla-Boado y Martínez de Lizarrondo, A. (2015).

razones son obvias: si una persona joven aspira a conseguir una meta elevada puede que no lo consiga, pero si no apunta alto desde el primer momento, entonces seguro que no lo conseguirá (Aparicio y Portes, 2014).

En alusión a esto, una especificidad de la migración es hablar del *optimismo migrante*, que se viene estudiando desde los 90 en trabajos como los de Kao y Tienda (1995, 1998). Éstos señalan al capital humano de las familias y los niveles educacionales como predictores de las aspiraciones. Cebolla-Boado y González Ferrer (2013), debaten sobre cómo el obtener peores resultados académicos de la población migrantes -generadora de desventaja educativa-, contrasta con esas actitudes tan positivas hacia la educación.

“La paradoja del optimismo inmigrante para describir estas dos regularidades empíricas observables en prácticamente todos los países de inmigración: sus aspiraciones y expectativas educativas tienden a ser mayores que las de los alumnos no inmigrantes, pero sus resultados concretos demuestran mayor dificultad para traducir dichas aspiraciones en éxito académico” (p. 129).

Un trabajo muy interesante a este respecto, por ejemplo, es el de Gualda (2009), centrados en las aspiraciones y expectativas educativas de los/as hijos/as de la migración (Gualda, 2009). O Cebolla y Martínez de Lizarrondo (2015); Cebolla y Larios (2009) y Cebolla-Boado y González Ferrer (2013). Hay un trabajo realizado por Aparicio y Portes (2014) donde las aspiraciones familiares son el eje central. Partiendo del contexto australiano, conecta directamente con el Estudio Longitudinal sobre Hijos de Inmigrantes (CILS) de los Estados Unidos que ya mencioné en la primera parte del capítulo. Las conclusiones fueron, textualmente, las siguientes (Portes, Aparicio, Haller y Vickstrom, 2011: 58):

1. El importante papel de las aspiraciones y expectativas a la hora de promover el éxito y prevenir la asimilación descendente;
2. Diferencias durables en cuanto a aspiraciones, expectativas y logros entre la segunda generación de diferentes nacionalidades, incluso después de controlar el estatus socioeconómico de las familias y otros predictores;
3. Ninguna diferencia importante en los efectos netos de las aspiraciones y expectativas (Portes, Fernández-Kelly y Haller, 2009).

Si se incorporan los resultados del CILS, existe notable distancia entre aspiraciones y expectativas y conceden preeminencia a la composición familiar y su capital social Aparicio y Portes (2014). Por ejemplo, un 66,5% de los/as adolescentes de segunda generación aspiraban a un postgrado y un 44% esperaban conseguirlo (Portes y Rumbaut, 2001: 217). En España, el trabajo análogo (ILSEG), constata que eran un 9,3 y 5,1%. Como también se descubrió en los Estados Unidos, los/as compañeros/as de colegio desempeñan un papel decisivo como había predecido previamente Haller (1982). En ese trabajo, se dice que las influencias de los/as compañeros/as en las aspiraciones son fuertes. Para éstos, los factores demográficos, el estatus socioeconómico de los padres y las madres, las competencias lingüísticas y lo que se solían llamar *“influencias de los otros significativos”*

vuelven a aparecer como los principales determinantes que fomentan la movilidad ascendente temprana y mejoran las oportunidades para el logro adulto entre los miembros de la segunda generación española (Aparicio y Portes, 2014).

En resumen, si es cierto que la posición socioeconómica de las familias explica la diferencia de resultados, de logros y de trayectorias entre el alumnado, existen otro elemento que ha de ser incluido necesariamente: el estatus migratorio. Recuerdo que éste trasciende lo étnico y lo cultural, y que se queda en lo relativo a los tiempos de establecimiento en destino, la composición de los hogares y socializaciones previas. Pero todavía hay más. La *familia* viaja acompañada en la explicación de la desventaja educativa. Si las diferencias de resultados educativos se deben solo al esfuerzo y capacidades individuales, por ejemplo, como se ha hablado en la literatura, ¿cómo puede haber diferencias entre las clases sociales? ¿Qué papel tiene el contexto de recepción en la disposición de todas las capacidades, herramientas e ilusiones de las familias migrantes? ¿Cuáles son los efectos de la política educativa? ¿De qué manera se mimetizan las familias con la escuela y viceversa? De lo que estoy segura, es que, como señala Ponferrada (2008), buena parte del fracaso se puede leer en clave de discordia entre la cultura familiar y la cultura escolar.

2.3.3.3. Las imposiciones de la Escuela y el Estado.

La suerte de los inmigrantes depende del contexto social que los recibe (Carrasco et al., 2012). Es curioso observar lo *“poco se ha estudiado cómo la escuela construye barreras hacia el éxito escolar y una identidad positiva”* (Ponferrada, 2008: 18). Partiendo de estas citas, las escuelas han de ser despojadas de *“inocencia política para conectarlas a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista”*, decía Giroux (2016) en una reflexión sobre la relación entre sociedad y estado a partir de la Teoría de la Reproducción y de las Teorías de la Resistencia⁵⁸.

Apoyar estas afirmaciones muestran una posición, que ya se vienen formulando en todo el trabajo: el contexto de recepción importa, condiciona y coacciona. Llevándolo al terreno escolar, se puede decir que el modo en que la institución *recibe* a la población migrante es relevante a la hora de contar sus experiencias escolares, concebidas como el resultado de la construcción y despliegue de determinadas subjetividades y relaciones con la institución (Ponferrada, 2009). Si bien el Informe Coleman enunciaba que sólo importan las familias, yo apoyo la idea de que la institución educativa detenta un poder fundamental en la creación, mantenimiento, así como en la *fantasiosa* erradicación de las desigualdades sociales. En este análisis sobra el *“solo”*, porque lo

⁵⁸ Ver <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/152166>

que sucede en la escuela sí importa, además de lo que pasa en la familia. No son categorías excluyentes o compartimentos estancos.

Al igual que el contexto en el que pasan sus tiempos no escolares posibilita o imposibilita una experiencia escolar y educativa positiva⁵⁹, el tiempo escolar acaba por cerrar el círculo de esos tiempos: *“El rendimiento de los estudiantes está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos y centros educativos (medida de equidad) (Instituto de Evaluación, 2010a; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008)”* (Lorenzo Moledo, Santos Rego y Godás Otero, 2012: 131).

Por tanto, es necesario centrarse en las condiciones de partida -origen social- así como en la estructura que despliega el Estado en el ámbito educativo y analizar las desigualdades en cuanto al acceso, el proceso y en el resultado, es decir, a lo largo de todos los procesos que suponen la escolarización (Torrents, Merino Pareja, García Gràcia y Valls, 2018). En el ecosistema de la escuela se encuentran dos componentes importantes que intervienen en el análisis de las desigualdades escolares: por una parte, la composición social del centro y, por otra, la acción curricular y/o pedagógica. En otras palabras, en cómo la escuela se compone y, en cómo en ésta se enseña (íbid.).

Mi postura es crítica hacia las maniobras del Estado, pues tiene que ver con la maquinaria producida y extendida bajo los ideales (neo)liberales que pone en marcha el sistema capitalista, que no es otra que dividir la sociedad entre dominantes y dominados, entre *buenos y malos*. La escuela es una herramienta más, que actúa en favor de ese sistema desde la extensión de los sistemas educativos de masas. A este respecto, señala Giroux (2016)⁶⁰ que las escuelas no son espacios neutrales:

“Contra los clamores de los teóricos e historiadores liberales de que la educación pública ofrece posibilidades para el desarrollo individual, movilidad social, y poder político y económico para los desposeídos y en desventaja, los educadores radicales argumentaron que las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo”.

Volviendo a los componentes relevantes para estudiar la desigualdad en las escuelas, he de señalar que ambos son producto de decisiones tomadas en los despachos de las administraciones públicas. Las preguntas que nos surgen son: si la escuela tiene responsabilidad en la desventaja educativa, ¿a través de qué se puede observar? ¿A través de qué elementos se ponen en circulación las desigualdades escolares? ¿Existe una lucha real por eliminar las desigualdades educativas por parte del Estado? ¿De qué manera afronta el Estado la presencia de

⁵⁹ Entiendo positiva no sólo en términos de notas, si no de relaciones, bienestar mental y anímico.

⁶⁰ Ver <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/152166>

lo *diferente*? ¿Cuál es el papel de los centros? ¿Qué representa la escuela? ¿Es el agente el responsable solo de su devenir escolar?

Sobre el encuentro entre Estado y escuela, que se analiza en términos de conflicto, destacan las Teorías de la Reproducción de las que ya hablé, y su punto de mira en la estructura como reproductora de las desigualdades. Passeron y Bourdieu (1973, 2001) señalan que a medida que los niveles educativos aumentan, el filtro de la desigualdad tiene que ver con la *“opción educativa”*: es decir, qué escoger. Los grupos sociales más desfavorecidos eligen opciones menos prestigiosas y aquéllas que suelen tener más problemas en el mercado laboral. Estos autores van a decir que, aunque se repartiera el mismo dinero a todas las clases sociales los resultados serían desiguales por el funcionamiento del sistema educativo (Martínez García, 2007). Una gotera de esta teoría, dirá Martínez García es que *“esta teoría es buena para explicar por qué las clases altas estudian y las bajas no, pero no al revés”* (p. 295).

La noción de hábitus desarrollada por Bourdieu (1987), describe una manera de entender la realidad: las clases sociales no solo hablan de una posición económica, sino una forma de pensar, de vestir, sentir, etc. (Bourdieu, 1987, 1991; José Saturnino Martínez García, 2003 cit. Por Martínez García (2007: 294), y eso repercute en la vida diaria de la escuela.

También, las ideas de Bernstein son ilustrativas, ya que inciden más en el proceso, no tanto en la estructura. Señala que la cultura escolar está más cerca de las clases altas y medias, porque del modo en que la sociedad transmite el conocimiento educativo muestra quién tiene el poder (Bernstein, 1989 y Bernstein y Cox, 1990). Ése se sumerge en el estudio de los códigos lingüísticos de la escuela y cómo éstos benefician a las clases dominantes (Álvarez de Sotomayor, 2011). Dirá que cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, y ya que ésta representa a las clases medias, no se tienen en cuenta los valores de la clase obrera y menos de las minorías migrantes. Critica también el hecho de que se hable de compensación si ni siquiera se piensa en un sistema educativo que se adapte a las minorías: *“si la escuela ha de compensar lo que le falta al individuo...así es como los niños se convierten en sistemas deficitarios”* (Bernstein, 1988 cit. Por Ponferrada, 2008: 27).

Por su parte, buena parte de la base teórica de las Teoría de la Reproducción que construyeron Bourdieu y Passeron (1981), se resume en la siguiente afirmación: *“la explicación al desigual logro educativo que existía entre las clases sociales residía en que, mientras el capital cultural de las clases más bajas era desvalorado y despreciado por el sistema educativo, el de las clases medias y altas era reforzado y promovido”* (Álvarez de Sotomayor, 2011: 32).

En ese sentido, la escuela no ayuda a mi objeto de estudio, puesto que está al servicio y mantenimiento de las clases medias y altas. A este respecto, Ponferrada (2008) en su tesis doctoral señala que las clases populares no avanzan en el sistema educativo por poseer menor capital cultural que otras familias, que tienen una mayor proximidad ideológica con la cultura escolar. El alumnado migrante no se encuentra dentro de la clase dominante, primero porque está sobrerrepresentado por clases sociales populares y, segundo, por el componente de alteridad que porta.

Es necesario dar espacio a las Teorías de la Resistencia. Éstas minimizan el poder de las estructuras y otorgan más *autoridad* a los actores y actrices, a la capacidad de acción de los/as agentes. Coincido con la visión de que no todos los elementos que intervienen en el sistema educativo son reproductores, es posible el cambio. En ellas, se contemplan soluciones. Frente al inmovilismo o pesimismo de las teorías de la reproducción, Willis y coetáneos hacen una crítica extensa al sistema, pero tienen *ilusión* por revertir la realidad. Existe resistencia, oposición.

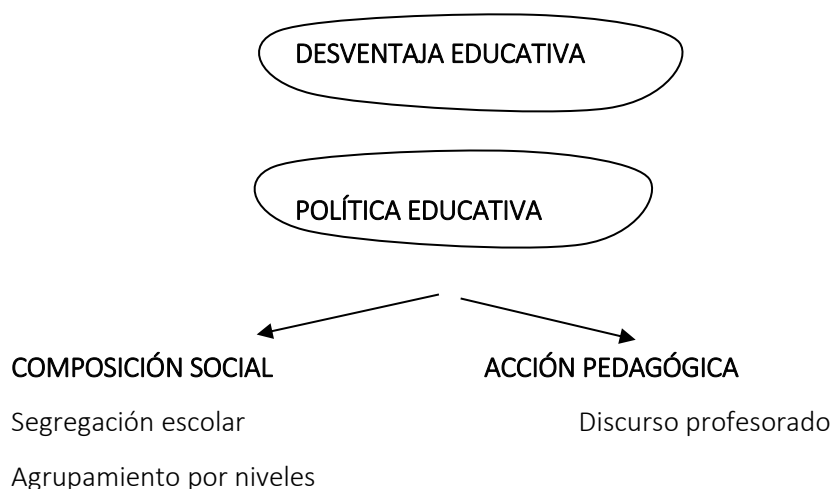
Es óbice la aportación que hace Giroux (2016)⁶¹ en un breve texto sobre ambas teorías y la sociología de la educación:

“Estos han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural encuentran siempre elementos de oposición, donde las escuelas representan el lugar donde las culturas dominantes y dominada se enfrentan y sus ideologías entran en contradicción y se enfrentan, dado la desigualdad de poder las clases dominantes siempre resultan favorecidas, pero sin embargo los campos de resistencia existen y rechazan la imposición social y cultural. Desde este punto de vista, las escuelas no siempre son funcionales para el sistema imperante y sus intereses. La teoría de la resistencia reivindica un grado de creatividad e inventiva en las clases subordinadas, donde la cultura se constituye tanto por la clase dominante como la dominada, participando ambas en momentos de autoproducción como de reproducción”.

En contra de ese rol minimizado de la escuela, en armonía con los preceptos del neoliberalismo de que cada uno/a es dueño/a de su destino, se observa la manera en que se crea escuela, supone un destino discriminante para mi objeto de estudio.

⁶¹ Ver <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/152166>

Figura 2.6. La desventaja educativa en la política educativa



Fuente: Elaboración propia.

2.4. COMPOSICIÓN SOCIAL Y ACCIÓN PEDAGÓGICA

Decía que la escuela se vertebra en torno a dos ejes: la composición social y la acción pedagógica. Sobre la composición social del centro, el texto de Torrents et al. (2018) es muy esclarecedor. En primer lugar, revela que muchos estudios se centran en la acción pedagógica, mientras que olvidan el contexto social en el que se enmarcan, lo que es un desacierto. En este trabajo, se insiste en la importancia de la composición social del centro, que viene delimitada por:

- las características individuales,
- la concentración, y
- las prácticas de agrupación por habilidades.

Todo ello influye en las actitudes y comportamientos de los/as estudiantes. De esos elementos constitutivos, la responsabilidad recae no sólo en el individuo, sino también en la institución educativa. De los tres elementos, uno atiende a cuestiones de agencia, es decir, al origen social del individuo, pero los otros dos, obedecen a la manera en que el Estado *quiere componer* los centros. Que un centro sea más o menos complejo, no depende sólo de la arbitrariedad de las decisiones de las familias en el acceso a la escuela, sino en las medidas que la institución establece visible o invisiblemente durante el acceso y proceso. Esto alude al segundo y tercer elemento: la concentración escolar y el modo en que se agrupa/separa al alumnado.

Por otra parte, un factor que entronca directamente con la cuestión de la desventaja educativa y rendimiento escolar es la segregación escolar. Los procesos de concentración de población inmigrante son generadores de desigualdades (Larios, 2009: 77). Contribuye a la creación de categorías sociales entre el alumnado, lo que

limita las oportunidades de éxito escolar (Gibson et al., 2004 cit. Por Ponferrada, 2009). Torrents et al., 2018 abordan en su *paper* precisamente algunos de los factores que más inciden en la desigualdad de resultados es la segregación escolar. Decir, antes de nada, que la concentración no viene del estatus migratorio sino de la condición socioeconómica. Y la desigualdad resultante, es por clase social, pero por los procesos de selección de los centros (Pàmies y Castejón, 2015). Por tanto, con ello, se certifica que la familia no está sola, que hay que ir más allá de ella.

Tabla 2.1. Porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública en Galicia

	TOTAL ALUMNADO	ALUMNADO EXTRANJERO
2000-2001	67,8	85,2
2006-2007	67,4	81,7
2012-2013	68,1	82,4
2018-2019	67,1	79,1

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

Tabla 2.2. Porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública en España

	TOTAL ALUMNADO	ALUMNADO EXTRANJERO
2000-2001	67,8	76,9
2006-2007	67,4	81,9
2012-2013	68,1	81,7
2018-2019	67,1	78,4

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

Aclarado esto, si me centro en las causas de la segregación escolar, se ve una realidad que se explica por la política de zonificación y por las prácticas informales de selección (Alegre Canosa, 2008) e incorporación al sistema educativo y no, como se manifiesta en la opinión pública de que existe la creencia de que los colegios en los que hay más hijos/as de inmigrantes dificultan la evolución escolar de los demás alumnos. Ese autor, señala:

“En España persiste una marcada segregación escolar entre centros públicos y privados fundamentada en la desigualdad social existente entre sus respectivas poblaciones escolares. Diversos factores pueden contribuir a explicar esta situación: los efectos perversos de según qué políticas de zonificación hablaremos de ello en adelante, las prácticas más o menos informales selectivas de una parte significativa de las escuelas privadas cobro de cuotas, informaciones tergiversadas a las familias sobre los requisitos de admisión, etc., la no concertación y, por tanto, la no gratuidad de las etapas no obligatorias preescolar y secundaria superior en algunos de estos centros, etc” (p. 72).

De ello, también reflexiona Larios (2009). Habla de los procesos de selección encubierta y huida del alumnado autóctono a otros centros, motivada principalmente por la segregación urbana, y concluye lo siguiente:

- Segregación escolar es fruto de la segregación urbana: Procesos de selección encubierta y Huida de alumnado autóctono.
- Combatir la segregación educativa requiere de políticas planificación urbana
- Puede haber causas *colaterales*: Tendencia de los inmigrantes a preferir escuelas donde estén presentes alumnos de su misma procedencia geográfica o étnica.

Esto, lo ratifican investigaciones e informes de organismos públicos como el elaborado por el Defensor del Pueblo de 2002 o los informes del Consejo Escolar del Estado, la segregación escolar en Cataluña a través del Sindic de Greuges de Cataluña. Larios (2009: 77). La principal preocupación que encierra esta cuestión es el hecho de que acentúen las desigualdades sociales que, de por sí, ya se manifiestan en la sociedad. En Garrido y Cebolla-Boado (2010: 160) se habla de que los resultados de un trabajo de campo: el 55,8% piensa que la calidad de la educación se resiente donde hay inmigración. En base a esas creencias, el objetivo de ese artículo era confirmar la hipótesis de que a mayor concentración rendimientos desiguales y reflexionar sobre la causalidad. Al final, lo interesante es el hecho de la segmentación del mercado escolar, favorece la concentración y ésta se relaciona con la composición de clase que desaparece cuando este efecto se tiene en cuenta.

En PISA 2006, los datos dicen que las notas son peores en donde hay más concentración de inmigrantes. Revela 3 causas:

- Calidad de las interacciones: Falta de estímulo al ver tanta desmotivación.
- Efectos escuela (y docente): No están igualmente distribuidos en el sistema educativo de titularidad pública y menos todavía en los que son de titularidad privada. Interviene el comportamiento del/la docente con el alumnado de bajos rendimientos. En Francia, por ejemplo, hay estudios que hablan de que las características del centro influyen un 10% y en un 10-15% la estrategia seguida por el/la docente (Duru-Bellat, 2002: 49).
- Efecto composición: influye el hecho de que las familias migrantes provengan de entornos sociales menos favorecidos. La concentración en escuelas no se debe al estatus migratorio sino a la desventaja socioeconómica que acumulan.

Otro trabajo ilustrativo es el de Garrido y Cebolla-Boado (2010). Su finalidad es validar la hipótesis de que, a existencia de concentración de inmigrantes en centros educativos, acrecienta la desigualdad educativa entre colegios, concluyendo que no es acertado decir que la concentración de inmigrantes resulta empíricamente irrelevante para explicar el rendimiento. Esta información es especialmente preocupante a la luz del consenso que existe en la Sociología de la educación respecto a la existencia de una correlación negativa entre concentración de inmigrantes y rendimiento, algo ampliamente documentado a través de numerosos estudios

de caso en países europeos y en Estados Unidos (Felouzis, 2003; Szulkin y Jonsson, 2006; Fekjaer y Birkelund, 2007; Portes y Hao, 2008; Cebolla-Boado, 2007; Garrido y Cebolla-Boado, 2010, cit. Por Garrido y Cebolla-Boado, 2010: 162).

Esos autores, en su análisis reparan en la composición de la clase, lo que califican como *Classroom Level Effects*, es decir los efectos del nivel de cada clase:

“Éstas tienen naturaleza muy variada y van desde las que apuntan a los recursos materiales con los que se cuenta por alumno (ordenadores, conexiones a Internet, laboratorios, espacios de recreo, etc.), hasta los humanos (profesores por alumno o profesores con grado de especialización en cada materia, por citar sólo dos de los más frecuentes)” (Garrido y Cebolla, 2010: 163).

La pregunta es, ¿el menor rendimiento escolar o desventaja educativa es porque son migrantes o porque éstos están sobrerrepresentados/as por las clases populares? La respuesta se encuentra en Torrents et al. (2018): los pilares de la segregación académica son la segregación urbana y la elección del centro por parte de las familias. Además, los/as hijos/as de clase trabajadora se ven desfavorecidos en centros donde ellos son mayoritarios/as.

Calero (2009 cit. Por Álvarez de Sotomayor, 2011), se pregunta cuáles son los mecanismos que explican la asociación entre concentración escolar y rendimiento educativo. Responde que, principalmente, tiene que ver con la influencia de los pares-“*peer effects*”-, la organización de la escuela y las expectativas profesorado. Existen tesis perversas sobre el posible efecto contagio negativo de los/as compañeros/as migrantes en el rendimiento, en las que la argumentación es “*si los inmigrantes están menos inclinados, por razones exógenas, al éxito escolar, interaccionar con ellos puede tener un efecto contagio, desincentivando, por tanto, la inversión de esfuerzo en terceros*” (Cebolla, 2009: 164).

En coherencia con esta línea de trabajo, se entiende que el Estado es responsable. Éste describe una posición no garantista en acceso y proceso a efectos prácticos. Si bien el marco normativo habla de la selección de centros, la realidad es que no se garantiza una equilibrada constitución de los centros, poniendo en evidencia una política desobediente, no transmisora de inclusión y equidad: “*la legislación educativa (...) atribuye funciones al sistema y a los centros, pero luego no proporciona los recursos adecuados*” (Poveda, Jociles, Franzé, 2009: 38).

Para finalizar, introduzco los resultados del trabajo de Torrents et al. (2018), que señalan varios aspectos a tener en cuenta:

- Efecto composición: características de los centros solo explican el 10%.

- Efecto centro: importante, pero no vital. El rendimiento en centros comprensivos mejora para todas las clases sociales.
- Efecto pares: muy importante. Composición del alumnado: explica el 64% se explica por la complejidad del centro. A menos complejidad más comprensividad.

Asimismo, es interesante cerrar este apartado con la reflexión que hace Carabaña (2012) a tenor de los datos de PISA:

PISA 2009, apunta que “hay un 1% de alumnos de centros privados subvencionados en aulas con más del 30% de alumnos inmigrantes, contra un 5,5% en los públicos. Así que es verdad que los alumnos inmigrantes se concentran sobre todo en centros públicos, aunque en la gran mayoría de los centros públicos, el 95%, no exista una concentración de inmigrantes (...) Dicho sea de paso, es poco probable que esta desigualdad en la distribución de los alumnos inmigrantes sea la causa de cualquier diferencia entre el conjunto de los centros públicos y privados” (p. 3).

Además de la concentración escolar, es importante el sistema de agrupamiento del alumnado como posible potenciador de la desigualdad. Agrupamiento significa que los estudiantes están agrupados en grupo homogéneos (Pàmies y Castejón, 2015). Es muy ilustrativa la reflexión que hacen estos autores:

“La situación del sistema educativo español es, cuanto menos, ambigua. A pesar de que a partir de los años 90 se introduce el principio de comprensividad⁶² en la escuela hasta los 16 años, la propia LOGSE y las leyes educativas posteriores no han determinado, de forma clara, el tipo de agrupamiento del alumnado que debe aplicarse en los centros educativos. En la actualidad con la LOMCE, se proporcionan diferentes itinerarios al alumnado a edades más tempranas. En este sentido, aunque la legislación no ha contemplado de forma oficial la posibilidad de agrupar a los alumnos según sus capacidades, en Cataluña, por ejemplo, con datos muestrales de 2013, un 74 % de los centros consultados agrupaban a sus alumnos según su nivel de aprendizaje (CSASE, 2014), mientras que con datos PISA 2009, eran un 17 % de centros catalanes los que agrupaban al alumnado por niveles en todas las materias, un porcentaje que en España se situaba en torno al 7 %. Es evidente que la carencia de datos censales en relación al agrupamiento del alumnado en los centros no permite establecer la magnitud de este fenómeno en el sistema educativo español. Sin embargo, las investigaciones muestran que esta estrategia resulta también una práctica extendida (Carrasco et al., 2011; González Ferrer et al., 2009; Pàmies, 2006; Ponferrada, 2008) y que de forma más o menos evidente se realiza con criterios de homogeneidad en las asignaturas instrumentales o en el conjunto de las materias” (p. 337).

Las formas de agrupamientos responden a una concepción de las políticas educativa, ya que es un modo de crear capital humano y cohesión social, y tiene que ver con la estratificación escolar interna (íbid.). Los procesos de selección del alumnado consisten en asignar a cada estudiante una etiqueta, agregarlo a un grupo o a otro en función de diferentes variables. Los defensores del agrupamiento por niveles, quieren mitigar la

⁶² El fin de la política educativa se le presupone el fomento y protección de las igualdades educativas, ya sea a partir de becas, gasto o bien a través del diseño del sistema educativo. Si es cierto que las reformas comprensivas reducen la desigualdad de oportunidades: uno porque se obliga a las instituciones a dar formación uniforme más tiempo y 2, porque al retrasar las decisiones de elección, se limita el efecto de la familia sobre la decisión del adolescente (Fernández Enguita y Levin, 1997, cit. Por Martínez García 2007: 300).

heterogeneidad en el grupo, pero bajo mi punto de vista la “homogeneización es peligrosa” al igual que denuncia (Ponferrada, 2009).

En el capítulo empírico, donde los/as docentes ofrecen su visión del mundo educativo en este terreno concreto, se observarán los diferentes tipos de discursos y la importancia que éstos tienen para el transcurrir de la vida diaria de la escuela. Hay varios trabajos sobre esta cuestión de los que he aprehendido la relevancia de la figura del/a docente. Por ejemplo, Poveda, Jociles y Franzé (2009), aluden a los discursos de una parte del profesorado con la Teoría del Déficit, que relaciona las carencias en origen con una competencia menor en destino. Los docentes se centran en tres aspectos: las diferencias lingüísticas, el origen y las expectativas. Previamente, en un trabajo en 2007 se ofrece una reflexión crítica a la separación por niveles:

“La investigación etnográfica en las escuelas ha mostrado cómo la propia institución escolar crea las condiciones para relaciones de violencia y oposición entre iguales. A través de su estructura y de su propio orden escolar creando lo que algunos sociólogos denominan la “lógica discriminatoria de la institución” (Payet, 1997: 177), un mapa jerárquico basado en la propia estructura escolar y que fomenta grupos de ganadores y perdedores según los diferentes grados de prestigio” (Carrasco y Ponferrada, 2007: 5).

Sin embargo, los argumentos que justifican el agrupamiento por niveles hablan de impartir enseñanza adaptada a cada grupo de estudiantes, de acuerdo a sus circunstancias. Sin embargo, coincido en que cuando antes se realiza la selección del alumnado en diferentes itinerarios, menos igualdad de oportunidades hay en un sistema educativo (Dupriez y Dumay, 2006; Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004; Horn, 2009). De hecho, volviendo a Pàmies y Castejón (2015) sostienen que:

“La asignación de los estudiantes a los diversos niveles de agrupamiento se realiza en base a las capacidades intelectuales, la aptitud y el nivel académico. Sin embargo, las investigaciones señalan que éstos no son los únicos criterios para el emplazamiento y que en éste juegan un papel primordial otros factores como la clase social, el origen étnico y el estatus migrante” (p. 339).

En ese acto de selección y agrupamiento conduce al etiquetaje, donde la figura del profesorado cobra especialmente sentido. Junto con la composición social, la acción pedagógica es el segundo elemento analítico de la desigualdad social. Ésta se transmite a través del currículum, ya explícito u oculto (Guerrero Serón, 1996). En la línea de lo que vengo proponiendo, supone un mecanismo de dominación por parte de las clases medias y altas que opera con violencia simbólica imponiendo sus intereses (Bourdieu, 2011). Rosenthal y Jacobson (1994) popularizaron el Efecto Pigmalión, en virtud del cual los/as profesores provocan mejores resultados en los/as alumnos/as con modales de clase media porque esperan que los tengan. De ello, ya hablaba la Profecía Autorrealizada (Merton, 1978). El Informe del Defensor del Pueblo (2003) reflejaba esta situación, de la existencia de un discurso jerarquizante por parte del profesorado (Carrasco; Pàmies; Narciso, 2012), que relacionaban la inadaptación con la distancia cultural (Ponferrada, 2008). El problema de la desventaja escolar en la población migrante parece está relacionada con problemas de aprendizaje y no tanto con la forma en la

que ésta o su familia perciben la educación Cebolla-Boado y González Ferrer (2013: 135). La solución a ello, sería una apuesta firme por una política educativa que luchase por la igualdad de oportunidades y que apostase por mecanismos de descenso de las desigualdades sociales entre clases (Erikson y Jonsson, 1996 cit. Por Martínez García, 2007).

2.5. CONCLUSIONES

Con este capítulo, he querido dejar claro que cuando se habla de educación en menores, hay que situar a la familia en el centro del foco, de la misma manera que cuando se habla de migración. Migración y educación es cosa de familia y en esta tríada conceptual, todos los elementos se articulan en el marco de estrategias, aspiraciones, expectativas y mochilas del aquí y ahora y de allá y antes. Con lo que supone ser familia y pensar la educación durante la migración, he introducido los tres principales contextos de recepción de migrantes y cómo la literatura y la investigación han tratado al objeto de estudio.

Los marcos de referencia de Estados Unidos y Europa -concretamente, Francia- ofrece miradas particulares de la migración, la de cuestión de los/as hijos/as y de su educación. A partir del debate político-conceptual sobre el término de Segunda Generación, la multitud de estudios muestran las diferentes miradas sobre los procesos de incorporación a la sociedad de los/as más pequeños, alegando que la educación es el componente fundamental para la misma. Eso sí, con diferentes lentes. Todas las lecturas me han reafirmado en la idea de que los/as descendientes migrantes viven la desigualdad social y educativa, por pertenecer a clases sociales y minorías que no son las dominantes. Los estudios sobre integración social o movilidad social, han servido para alimentar esa visión de rechazo al culturalismo y de convencimiento de que las experiencias educativas menos *exitosas* por parte de la población migrante, atiende a una cuestión de cómo el Estado, a través de su actuación legislativa y educativa, aborda a alteridad. Es decir, el sistema educativo está pensado básicamente para otros grupos sociales más homogéneos en su categoría social y más próximos en su carga cultural.

Lo mismo sucede en nuestro contexto de acción. Se ha abordado cómo el Estado español ha respondido a la migración inesperada y, en consecuencia, a una escolarización inesperada por parte de las familias migrantes. La presencia de estos colectivos en el territorio también generó un debate conceptual sobre lo que debería ser o no Segunda Generación, obligándome a definirme en contra de dicho concepto y optar por el de hijos e hijas de la migración. Más tarde, muchas investigaciones se centraron en analizar cómo se llevaba a cabo el proceso de incorporación social, pero centré más la atención en el anclaje escolar. Si bien lo escolar está incluido en lo social, el contenido de este capítulo se vertebró pensando en la hipótesis principal según la cual,

la existencia de una desventaja educativa -que se acciona como desigualdad social- es una responsabilidad que recae tanto en la agencia como la estructura.

Esto se traduce que el análisis de las experiencias escolares se vertebró en clave de desventaja a partir de cómo el hogar afecta a esas trayectorias, en cuanto portador de clase y estatus migratorio y, por otra parte, cómo la política educativa condiciona el paisaje escolar y la acción pedagógica. En un cabo, las estrecheces materiales e intelectuales del hogar, y por el otro, la miope mirada del aparato estatal en su tentáculo formativo. En suma, una doble ventaja: la desventaja del hogar de clase subalterna y la desventaja de la incomprensión de la alteridad en el ámbito educativo. El talante neoliberal que desfasa a la realidad social se visualiza en la perversión léxica y conceptual del envoltorio educativo: el rendimiento en términos de eficacia, el éxito o el fracaso, el alumnado bueno y el alumnado malo, la legitimación del *white flight* a la española, dan cuenta de las dificultades que el alumnado que no responde al perfil deseado para el Estado, vive tiempos y espacios con mayores obstáculos.

Leía para esta investigación trabajos muy inspiradores que dan soporte a esa convicción de no *culpabilizar* íntegramente al individuo/familia de su experiencia, sino introducir otros indicadores condicionantes. La lectura que hace Izquierdo y Martínez-Buján (2019: 150) de la situación de la migración en el mundo laboral, se puede importar al ámbito escolar. Señalan que el modelo neoliberal anestesia la desigualdad que experimenta la población migrante. El relato de que *“cada uno tiene lo que se merece”*, lleva al terreno de actitudes y a las aptitudes individuales:

“no cobras más porque no produces más y no lo haces a tiempo, o lo que produces no es algo que demanda la sociedad... No es la empresa la que te sitúa, eres tú el que no eres capaz de adquirir una estabilidad ocupacional. En resumen, según tus méritos y cualidades, así son tus ingresos y tu nivel en la jerarquía laboral (...) No hay otro motivo de tu posición en él, que no sean tus cualidades y defectos que son el producto de tu inteligencia y de tu esfuerzo” (íbid.).

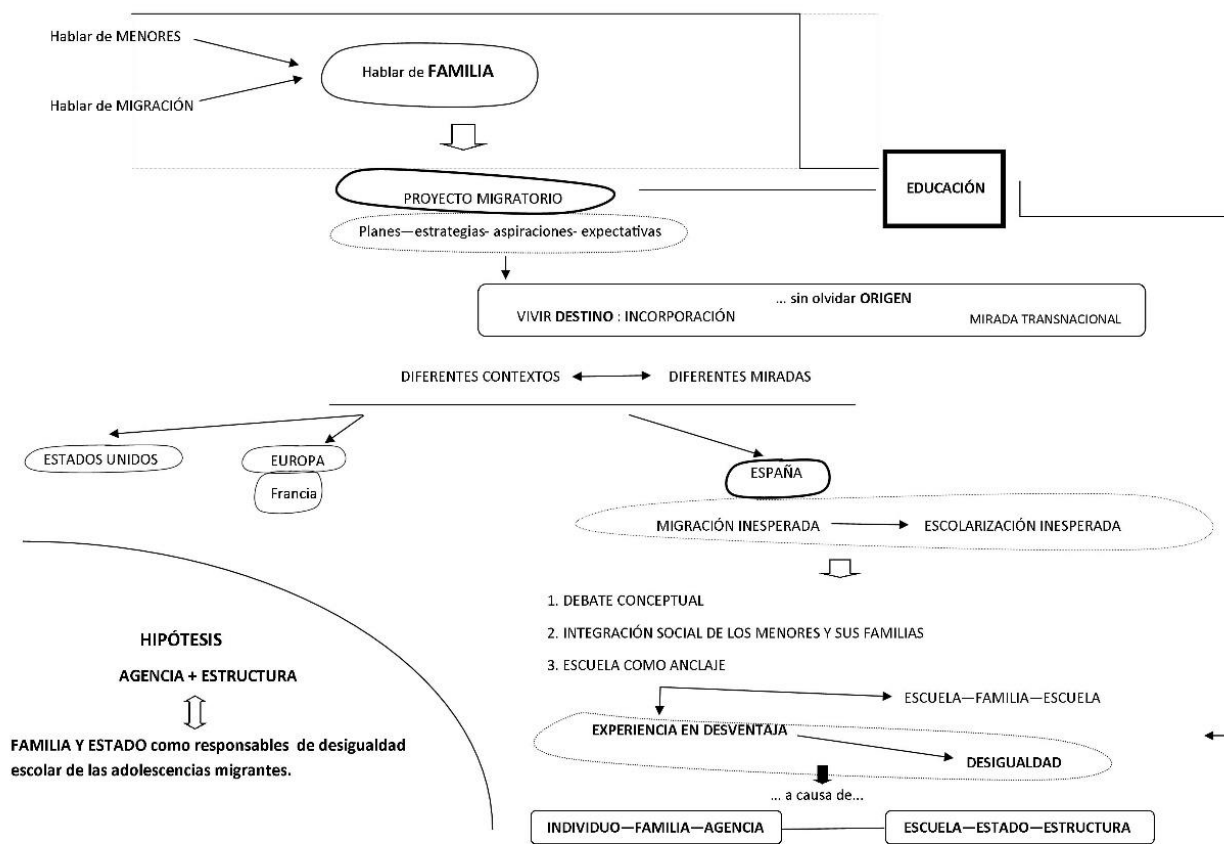
Aplicado al mercado escolar, porque es así como ha de llamarse, centrarme únicamente en los méritos y cualidades del individuo, como factor explicativo de las experiencias escolares, sería obviar la otra perspectiva que ha sacado a la luz la literatura. En esta línea, como se ha visto a lo largo del capítulo, es necesario analizar la desventaja educativa a partir de lo que pasa en los hogares, los condicionantes socioeconómicos de las familias, los capitales como recursos que pueden o no ser activados; y de otras cuestiones que también focalizan la atención en la estructura que contiene al alumnado: la composición social del alumnado, la agrupación por niveles, la segregación escolar y la acción pedagógica. Opto por integrar y contemplar el doble plano -familiar y estatal-. Es decir, la combinación de los elementos propios de un hogar (características

socioeconómicas y estatus migratorio) y su engarce con las características estructurales de los sistemas educativos concretados en las tres “R” -requisitos, reglamentación, resultados- que los definen.

Del Informe Coleman, de las Teorías de la Reproducción o de la Resistencia, se aprehende que estas últimas podrían explicar mejor la cuestión de la desigualdad vivida por los/as estudiantes migrantes. Ni todo es la familia como defendía el primero, ni todo es la escuela, que es descrita como reproductora, pero también resistente. El punto optimista que le falta a los *bourdieunianos* y que se estanca en el carácter perpetuador de las desigualdades que ya existen en la sociedad, lo ponen los *resistentes*, y me convence. Encontrar literatura que encuentra salida, resulta una interpelación a los legitimadores de la desigualdad, y nos acerca a repensar la sociedad -en concreto el sistema educativo- en términos de igualdad de oportunidades y justicia social. Tan importantes para una sociedad saludable y cuidada.

Por último, los objetivos de este capítulo fueron realizar una revisión bibliográfica que ayudara a situarme teóricamente, pero también, a partir de esos debates, identificar los espacios pendientes a los que llegar. Quiero poner de relieve la idea de que, si bien la literatura ha abordado las temáticas anteriormente citadas, en relación con las experiencias de los/as menores migrantes, a través de la escolarización, rendimiento, conexión familia y escuela, etc., identifico un cierto vacío, al no encontrar alguna que se centre en los usos del tiempo. Buena parte de los trabajos inciden en la importancia de la familia en la educación en términos de origen social o de los condicionantes estructurales, pero no lo abordan desde la mirada de los usos del tiempo. Encuentro, un cierto vacío en la producción científica, que parece no haber abordado la relación entre migración, educación y usos del tiempo. Ello supone un reto, pero, también, un aliciente para poder contribuir con esta tesis a la creación de conocimiento sobre la educación en las generaciones más jóvenes migrantes desde la óptica del tiempo.

Figura 2.7. Esquema-resumen capítulo 2



CAPÍTULO 3

LA EXPERIENCIA DEL TIEMPO EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS ADOLESCENCIAS

“La gente corre tanto porque no sabe dónde va, el que sabe dónde va, va despacio, para paladear el ir llegando”.

Gloria Fuertes.

Este capítulo irrumpe por necesidad y con novedad. Aquí se completa el encuentro entre las migraciones y el tiempo, y lo hace profundizando en su naturaleza más primaria y su evolución histórica y social en las ciencias sociales. Pongo de relieve la importancia del tiempo social como elemento analítico y como instrumento idóneo para analizar la cotidianeidad de las adolescencias migrantes, especialmente en el ámbito escolar y, del que, además, se pueden extraer vivencias de desventaja. El tiempo clasifica y posiciona al individuo en la sociedad. Con esta revisión teórica, se aborda el estado de la cuestión sobre las potencialidades del tiempo como herramienta novedosa en el estudio de las migraciones y, el valor que éste ha ido adquiriendo en la sociedad hasta el punto de convertirse el mayor regulador de la vida social de los individuos.

3.1. EL TIEMPO COMO CONCEPTO Y EXPERIENCIAS

3.1.1. Antecedentes

“El tiempo es un problema esencial. Quiero decir que no podemos prescindir del tiempo. Nuestra conciencia está continuamente pasando de un estado a otro, y éste es el tiempo: la sucesión. Creo que Henri Bergson dijo que el tiempo era el problema capital de la metafísica. Si se hubiera resuelto ese problema, se habría resuelto todo. Felizmente, yo que creo que no hay ningún peligro en que se resuelva; es decir, seguiremos siempre ansiosos. Podremos decir, como San Agustín: ¿Qué es el tiempo? Si no me lo preguntan, lo sé. Si me lo preguntan, lo ignoro”.

Esto fue expuesto por José Luis Borges en una conferencia en el Club Pueyrredón de Mar del Plata en 1978⁶³ (2011), y no hace más que evidenciar su complejidad. El ser humano construye sus experiencias basándose en lo que se ha venido denominando como línea del tiempo. Se trata de una percepción subjetiva, mediante la cual, los hechos del mundo físico se suceden desde el pasado hasta el futuro en una sucesión lineal, que nos proporciona un marco seguro en el que llevar a cabo las interacciones. No se puede prescindir del tiempo. Las vidas se organizan en base a este orden, y no se puede, ni siquiera, pensar en un mundo donde el tiempo no exista ni articule nuestra cotidianidad. Se trata de un problema esencial, de la imposibilidad de sobrevivir sin tiempo, como sucesión, conciencia, mudanzas, duración, secuencialidad, como algo que es *“poliédrico, escurridizo, universal y de naturaleza ambivalente”* (Gimeno Sacristán, 2008).

⁶³ Recuperada de: <https://bigestodoelano.blogspot.com/2014/12/jorge-luis-borges-el-tiempo.html>. Posteriormente, se incluyó en su obra *Miscelánea* (2011).

El diccionario de la Real Academia Española se refiere a él como la “*duración de las cosas sujetas a mudanza (...)*”, o a “*su carácter físico y secuencialidad*”. Tomando este punto de partida, empiezo a desentrañar la *cuestión* del tiempo.

En el ámbito académico, la importancia del concepto gana terreno desde el último tercio del siglo XX, época en la que se instituyen los principales grupos que formarán una comunidad científica sólida (Durán y Rogero, 2009). Si bien es cierto que va a ser planteado en los textos desde siglos atrás con autores como Durkheim o Newton, Bergson, hasta Castells (2006), o desde las transformaciones acontecidas durante la Revolución Industrial, es notable su emergencia como objeto estudio en diferentes contextos en las últimas décadas.

A continuación, se verá el qué, cómo y dónde se ha estudiado el tiempo desde el campo científico social, así como de la existencia de una extensa exposición de las diferentes metodologías para su contabilización y medida. En este sentido, es resaltable el trabajo realizado por Durán y Rogero (2009)⁶⁴, en el que hacen toda una revisión del tiempo bajo diferentes orientaciones a partir de la creación de grupos especializados, que sigue vigente actualmente, quizás con más auge. Éstos ven como principal razón de este impulso, los cambios en la estructura demográfica y productiva de países desarrollados, la insatisfacción de diferentes colectivos, la expansión sector del ocio y la sociedad de consumo, el aumento en inversión en actividades como transporte o burocracia y el surgimiento de nuevas tecnologías. De hecho, van a dividir el análisis del tiempo en tres categorías:

- Una, con una orientación sociopolítica que fija la atención en los cambios sociales.
- Una segunda, humanística que se dirige directamente hacia “una comprensión filosófica y antropológica de la temporalidad”.
- Y una tercera, la empírica, con el desarrollo de herramientas e instrumentos de medición del tiempo, para “*la organización profesional de este conocimiento*”. (pp. 10-11).

Aunque los pioneros del estudio del tiempo no partieron de España, brevemente se puede recuperar el inmenso trabajo liderado por Alexander Szalai en la década 1965-1975 en Estados Unidos, o los realizados en Japón o la Unión Soviética. En Europa, destacan los realizados por Dinamarca, Noruega y Finlandia durante los 70 y los 80⁶⁵. En el contexto español, inicialmente estuvieron vinculadas a los estudios de los medios de comunicación (EGM) pero, desde hace años, es indiscutible la proliferación de grupos de investigación y

⁶⁴ Durán y Rogero (2009) son autores de los Cuadernos Metodológicos, donde se acercan a los orígenes del estudio del tiempo en diferentes ámbitos de la realidad social y el proceso llevado a cabo para la creación de una comunidad científica. En la presentación comprobamos su razón de ser: “*Este libro se ha escrito con el objetivo de generar interés hacia la investigación en este extenso campo, facilitando una panorámica del tipo de estudios que actualmente (2009) se están llevando a cabo y las principales técnicas utilizadas*” (2009:8).

⁶⁵ Ver Durán y Rogero (2009, p. 12).

académicos, como el QUIT, el propio SEPA⁶⁶, o la creación de instituciones desde el aparato estatal como el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) o el Instituto de la Mujer. Desde el ámbito universitario, se vienen desarrollando proyectos de investigación, tesis doctorales y publicaciones en revistas de reconocido prestigio, para profundizar en el conocimiento de la pluralidad de tiempos de la realidad social: conciliación trabajo y familia, gestión de los roles en el hogar y familia, estudios teóricos, estudios cuantitativos sobre las diferentes variantes del tiempo social: tiempos educativos, tiempos escolares, tiempos libres y de ocio, en otros. Antes de entrar en el nuevo milenio, autores como Ramos, la propia Durán, Aguinaga y Comas o colectivos como IOÉ, escribían acerca de la importancia del tiempo como agente de cambio social, como herramienta de estudio de la realidad social, con todas sus afectaciones y diferentes usos en los diferentes espacios: Durán (1991, 1997a, 1997b, 2002a, 2002b, 2006, 2007); Aguinaga y Comas (1997); Buqueras y Vergés (2006); Buqueras, (2007, 2009); Colectivo IOE (1997); Lasén (2000); Marramao (2008); Ramos Torre (1992, 1994, 2007); Prieto (2007), Prieto, Ramos Torre y Callejo (2008), Ramos Torre y Prieto (1999), entre otros.

Como digo, su mayor importancia procede de las crecientes demandas del mundo contemporáneo. La prisa es su expresión más reveladora y genuina del síndrome temporal de la época *posmoderna* que provoca, que medios y fines, se distancian, se independicen de tal modo que el futuro *“ya no aparece como una dimensión libertadora, sino en una rutina innovadora”* (Marramao, 2008, p. 21 cit. Por Morán de Castro, Iglesias da Cunha, Vargas y Rouco Ferreiro, 2012: 61).

Con todos estos componentes, se desgranar cada una de las características que confieren al concepto una importancia capital, puesto que independientemente de las corrientes, escuelas y visiones que éste arrastra desde el comienzo de los tiempos, escribir, hablar y pensar sobre algo que no es tangible, entraña, de inicio, una dificultad. Hablar desde las ciencias sociales de una variable que comienza siendo física no es fácil. De lo que estoy segura es que, el tiempo de hoy implora atención y cuidados, actores y actrices que lo estudien, lo entiendan y lo transformen, en el mejor de los casos.

⁶⁶ Grupo de Investigación de Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA), de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en el que se enmarca parte de esta tesis doctoral. Desde los años 90, varios miembros vienen trabajando desde el ámbito de la pedagogía, sobre esa noción misteriosa que llamamos tiempo. El grupo se conformó en el año 2000 (Catálogo de Investigación). Sus principales líneas de investigación son: Pedagogía social, educación para la ciudadanía y derechos humanos; Educación ambiental, cultura de la sostenibilidad y alfabetización climática; Educación y desarrollo comunitario; Educación, género y equidad social; Tiempos educativos y sociales, pedagogía del ocio; Análisis del sistema educativo de Galicia: perspectivas histórica y social; Políticas y acción socioeducativa en la Administración Local: educación, cultura, deporte y servicios sociales; Animación sociocultural y comunidades de aprendizaje; Formación y profesionalización en educación social.

3.1.2. Superación de las corrientes físico-objetiva y percibida-subjetiva

Tradicionalmente, ha habido dos visiones que se encontraban en los extremos de un mismo continuum: la visión *newtoniana* y la visión *bergsoniana*. En la primera, se defendía la idea de un tiempo que se puede medir, una magnitud dentro de la cual sucede la vida, que existe al margen de nosotros y a la que el mundo se ve sometido. Einstein, miembro de esta corriente, hablaba del tiempo como “*una forma de relación*” y Newton afirmaba que “*tiene una existencia independiente de los hombres que lo miden*” (Elías, 1989:54). En el otro polo, se situaba la idea del “*tiempo bergsoniano*”, propuesta por Bergson en la que el tiempo es algo que se vive, que se siente y se experimenta (Gimeno Sacristán, 2008).

Desde el punto de vista físico, el tiempo es un concepto exento de condicionantes sociales que vayan más allá de las repercusiones cotidianas del mismo. No reflexiona sobre la poética del tiempo, sobre su efecto en las conciencias o sobre el sufrimiento que provoca en aquellas personas que necesitan que pase rápido o lento. Se considera como una realidad que nos proporciona referencias estructurales y un marco que define nuestra vida, independientemente de lo que hagamos. Puede ser modificado (dilatado o extendido) pero no desde el punto de vista de la conciencia o de la percepción (subjetividad), sino de las complejas ecuaciones que vertebran las dimensiones de nuestro universo físico. El tiempo *bergsoniano*, es un tiempo tratado desde la subjetividad, desde la vivencia personal. Es un condicionante de las relaciones humanas, ya sean interpersonales o intrapersonales. La percepción de éste depende de múltiples factores, todos ellos relacionados con la capacidad del ser humano para vivir en el pasado, el presente y el futuro.

Entre esas dos visiones, se asoma Elías, un referente aquí, para el cual es físico y es vivencia (Gimeno Sacristán, 2008). En su *Ensayo sobre el tiempo* (1989), éste concluye que no es un dato ni objetivo ni subjetivo, sino un dato social (Vicente Navarro, 2005: 1). Al igual es para Durkheim, que lo considera como un componente de la conciencia colectiva (Gimeno Sacristán, 2008) que permanece en el imaginario de la sociedad en su conjunto. Con estas premisas, se supera la idea de que es un objeto que existe en el mundo exterior y tratar de interiorizarlo como una representación social.

¿Qué es, por tanto, el tiempo? Ramos (2005) concluye que no es el tiempo abstracto de Newton, sino un algo en movimiento o de la procesualidad del mundo, aunque no se sepa decir qué es. Igualmente, Elías (1989), hablando de la composición natural en los dos tipos, valora que en el caso de los objetivistas “*el tiempo no se diferencia de otros objetos naturales más que por su cualidad de no ser perceptible*” (p. 13). Entonces, ya que el tiempo solo es perceptible en tanto en cuanto es cambio y secuencialidad, y son las relaciones humanas con el entorno donde habitan las que hacen que dicho tiempo se vuelva activo y determinante, ¿el concepto físico

del tiempo resta a éste toda capacidad de influir en las vidas de los individuos y, por tanto, lo vuelve insignificante desde un punto de vista epistemológico? En el siguiente apartado, profundizo en esa esencia social del tiempo.

3.1.3. El tiempo social

El principal fundamento analítico de Elías es *“determinar el tiempo en el contexto de la naturaleza y hacerlo en el de la sociedad”* (1989: 54). La comprensión de la interacción entre tiempo físico y tiempo social permite avanzar en el conocimiento de las realidades sociales. Trechera L. (2007) apunta que tal dilema no es meramente moderno o contemporáneo, y se remite ya a la historia clásica para desenredar el asunto: *“Ya los griegos distinguían entre el chronos, con el que se referían al tiempo cronológico, el reloj, y el kairós, el tiempo existencial que puede ser vivido con calidad en el presente y está preñado de futuro”* (p. 21). La propia Teoría Estructurante de Giddens, avala la idea de una síntesis entre lo objetivo y subjetivo, de una interdependencia entre la visión objetiva y subjetiva de los procesos sociales (1984, 1997 cit. Por Muckenberger, 2007).

Se debe considerar, entonces, que el marco en el que se desarrollan los procesos sociales es una síntesis de ambas corrientes explicativas: la objetividad del tiempo físico, dimensional, que confiere armazón al contexto, y la subjetividad del tiempo percibido, social, dilatado y contraíble, que emana del tiempo objetivo, pero con una significancia mucho más perceptible para el ser humano y que, en definitiva, es la que condiciona las relaciones humanas a nivel práctico.

Como vengo diciendo, el estudio del tiempo como categoría de análisis social se remonta a autores como Durkheim o Merton, entre otros, que defendían la perspectiva sociológica dejando atrás la filosófica o antropológica (Pereda, Prada y Actis, 1996). *“La vida transcurre en el tiempo y éste lo llenamos de acciones y vivencias que, como experiencias del pasado, nutrirán otros momentos presentes desde los que especularemos o soñaremos en el futuro”* (Gimeno Sacristán, 2008: 50). Por tanto, se puede leer la sociedad a través del tiempo, siempre que lo consideremos en clave no física.

Disintiendo del paradigma de la física, las dimensiones sociales del tiempo son cualitativas: expresan creencias, valores y costumbres propias de un grupo. Esto implica una multidimensionalidad: *“una multiplicidad de tiempos sociales asociados a distintos grupos y actividades, con sus propios ritmos y representaciones...de los tiempos vividos... de las diversas maneras de adaptarse a las condiciones temporales de la existencia”* (Lasén, 2000, XV, cit. Por Caride (2012b: 302). *“Este medio de orientarse en la vida y regular las relaciones sociales”* - como dirá Sacristán en su libro *El valor del tiempo en educación* (2008)- surge del aprendizaje de la sociedad y ésta no es precisamente un algo innato, sino por la voluntad de los individuos, lo cual evidencia que éstos no

son independientes y anteriores a ella (Vicente Navarro, 2005). El tiempo se aprende, el tiempo nos ayuda a orientarnos en el mundo, proporciona un esquema del antes, ahora y después. Se configura como un marco de referencia para los grupos y acaba transformándose en un instrumento simbólico, y social (íbid.), que condiciona las pautas de autorregulación de las sociedades postindustrializadas.

En estas líneas, se refleja su principal poder: la capacidad de asumirlo como algo natural. El nivel de permeabilidad en la organización de la vida lo transforma en algo natural e invisible, precisamente por haberlo asumido como esfera física y cronometrable. Siguiendo a Ramos Torre (2005), se identifican 3 imágenes del tiempo: como un recurso, algo de lo que se dispone, aludiendo a una clara cosificación del mismo; como escenario en el que las cosas están situadas; y, como horizonte, ya que desde el presente se ve el pasado y el futuro, como *“experiencia y expectativa”*. Otra característica es su ambivalencia: *“no es reconstruible como algo unitario y compacto si no un oscilar que une y separa las dos caras”* (p.4).

Cada sociedad posee un ritmo diferente. Este ritmo está condicionado por los diferentes *microtiempos* o tiempos específicos de cada interacción social existentes. Como consecuencia, cada individuo influye en ese marco rítmico, y a la vez es influenciado por él. Estamos acostumbrados a escuchar que en zonas caribeñas el ritmo de la vida es lento, mientras que en las grandes ciudades es frenético. Esta afirmación no es más que la traducción del hecho de que las pautas de comportamiento de cada sociedad determinan un tiempo subjetivo específico que, a pesar de estar incluido en el tiempo cronometrable objetivo, es mucho más importante que este último para comprender todos los procesos sociales que se producen en esa sociedad en concreto, y que es diferente de otras, incluso aunque éstas posean el mismo tiempo cronometrable.

Ningún ser humano viene al mundo con una estructura temporal conformada o dada (Vicente Navarro, 2005). Un ejemplo de ello es el hecho de que un/a niño/a llega a necesitar de 7 a 9 años para *“aprender el tiempo”* (Íbid). A partir de ahí, ese pequeño individuo lo concebirá como algo imperativo y coactivo que penetra en las entrañas de sus vidas y en la del resto de sus congéneres. Así, Elías apuntaba en 1989 que *“cuando los símbolos en el curso de su desarrollo han adquirido un alto grado de adecuación a la realidad, los hombres se enfrentan a una dificultad especial para distinguir entre símbolos y realidad”* (Gimeno Sacristán, 2008:33). De la misma manera que la sociedad no es algo natural y es construida por el conjunto de los individuos a través de todo el proceso de aprendizaje que el ser humano experimenta, el proceso temporal es una capacidad reguladora que genera estructuras de personalidad que, una vez adquiridas socialmente, son tan coactivas como las propiedades biológicas. Se trata de una construcción social, de la que se aprenden los diferentes ritmos de vida (Viñao, 1998).

La interacción con otros individuos toma sentido en el marco temporal prescrito, y esto requiere un aprendizaje, pues nacemos sin conciencia mandatoria del tiempo, y la adquirimos porque la necesitamos para integrarnos en nuestro grupo de referencia. El tiempo que se concibe con perfil histórico es un tiempo ajeno a nuestras vivencias íntimas e interpersonales. Lo necesitamos y lo aprendemos a lo largo de nuestro proceso de integración en el grupo, pero es un tiempo con poca ascendencia en el devenir cotidiano, en tanto en cuanto no supone un elemento de influencia significativa ni para relacionarnos en el grupo ni para determinar la secuencia óptima de nuestras necesidades vitales: *“Es un patrón estructurante puesto que el orden social del tiempo impone y es reflejo de un orden social”* (Gimeno Sacristán, 2008: 46). Parece que existe una pérdida de memoria, parece que olvidamos que no es algo dado en vida nada más nacer. Se anula íntegramente y asistimos perplejos a la celeridad con que transcurre todo y acabamos asimilando que es imperativo y autoritario. Todos los acontecimientos se sustentan en una recia autodisciplina que se erige en una especie de cadena de orden que ordena, se repite y regular nuestras vidas: *“orden en el acontecer, reiteración y regularidad”*, como describe Gimeno Sacristán (2008: 18).

Es en el momento en que tomamos conciencia del tiempo como elemento coaccionador cuando se pierde la noción de que no nacemos condicionados por él. Si bien es cierto que las secuencias de sueño son sucesos temporales, no es hasta que somos adultos y formamos parte de la sociedad, cuando nos damos cuenta de esto. Antes de ello el tiempo *no es importante*. A partir de ello, el tiempo es fundamental porque proporciona orden y estructura. Así, cada singularidad temporal que nos relaciona con un determinado estrato de nuestro entorno, se suma para conformar una globalidad que nos coacciona y determina todas las relaciones: *“La actividad social regula el tiempo y los usos de éste regulan la actividad”* (Gimeno Sacristán, 2008: 46).

Llegada a este punto, y recordando de nuevo a Elías, el tiempo se perpetua como una institución social:

“La imagen recordatoria del tiempo, la representación del mismo que posee un individuo depende del nivel de desarrollo de las instituciones sociales que representan el tiempo y lo comunican, así como de la experiencia que el individuo ha tenido de las mismas, desde su primera edad” (Elías, 1989: 14).

Y añade, *“el saber humano es el resultado de un largo proceso de aprendizaje de la humanidad que no conoce principio”* (ibid.).

3.2. DEL INTERÉS DE LOS TIEMPOS SOCIALES: SU INCIDENCIA EN LA EXPERIENCIA HUMANA

3.2.1. La perpetuación del *desorden social*

“Somos tiempo encarnado, como lo son los productos sociales de la historia. Pero la simplicidad de esta expresión, esconde la complejidad del concepto tiempo, una de las categorías más controvertidas en la

ciencia tanto natural y social (...) que sigue candente en la teoría social” (Castells, 2001: 485 cit. Por Muckenberger, 2007).

A lo largo de las siguientes líneas, no haré otra cosa que someter al tiempo a un complejo proceso de humanización. Porque el tiempo es vida, relata la vida de los individuos, que hacen un tiempo. Existe el tiempo social. Su importancia es innegable, por situarse en el centro de las miradas como organizador de la realidad social a través de ritmos estructurados. Mi objeto de estudio forma parte de ello, en buena parte, porque están atravesando una etapa tan crucial como es la adolescencia y que va tejiéndose en la cotidianeidad de las experiencias: *“son un ámbito de las interacciones sociales significativas, entre lo preexistente y lo emergente, sobre todo, en momentos tan decisivos para la vida como aquellos que tienen que ver en la infancia y adolescencia”* (Caride, Lorenzo Castiñeiras y Rodríguez Fernández, 25).

Desde un punto de vista analítico, el papel del individuo puede ser examinado a partir de los usos que éste hace del tiempo, cuyas propiedades han ido cambiando a lo largo de los siglos fruto de los diversos contratos establecidos por sus miembros. De la misma manera que Rousseau hablaba en 1762 en su libro acerca del *contrato social* para describir los acuerdos de los individuos en torno a la idea de Estado y ciudadanía con sus derechos y deberes, la estructura temporal presente es también consecuencia de los contratos y decisiones tomadas entre las partes a lo largo del continuo temporal y que, con carácter acumulativo, ha supuesto una transformación tan extraordinaria que ha inyectado el tiempo en el interior del cuerpo de la ciudadanía: *“han confluído tantos cambios para instalar al tiempo en el centro de la vida cotidiana [...] que hoy es el gran regulador del horizonte vital de todos los ciudadanos”* (Iglesias de Ussel, 2006: 91 cit. Por Caballo Villar, Caride y Gradaílle, 2011: 14).

Como digo, el sistema actual es producto de todas las transformaciones que se han ido sucediendo en los pequeños compartimentos en que está configurada la sociedad. La investigación en esta materia, habla de acuerdos, de convenios e imposiciones colectivas que describen la composición de los tiempos sociales: *“... no hay un criterio único o natural de contar el tiempo, sino más bien convenciones sociales que (...) se han ido aceptando y adoptando diferencialmente en función de las esencias culturales”* (Caride, 2009: 159). Sin duda, la complejización de la sociedad añadió al tiempo un plural inevitable: el tiempo son muchos tiempos, diferentes, múltiples, policrónicos (Lasén, 2000). Se reviste de tiempos que se adhieren, se legitiman, se perpetúan y se aprehenden como estructuras naturales. En este sentido, el nivel de desnaturalización está tan lejos de ser primario que es inevitable reafirmarla como una de las propiedades fundamentales de los tiempos. Precisamente, la desnaturalización del tiempo desemboca en un proceso de autorregulación que incita a pensar que es una *mano invisible* poderosa la que dicta y organiza las cotidianeidades de la gente que inhibe la voluntad del individuo, Gimeno Sacristán (2008: 47): *“Las actividades, aunque tengan un origen en procesos*

naturales se han independizado de su origen o se han transformado hasta constituirse en fuerzas autónomas que por sí mismas son capaces de regular otros procesos humanos”.

En primer lugar, sin menospreciar la presencia e influencias del tiempo objetivo, me interesa el valor que el tiempo subjetivo tiene en el imaginario de los individuos: *“Somos individual y colectivamente el tiempo que vivimos, cuando hablemos de él hablemos de nosotros mismos, de nuestras convicciones de nuestras esperanzas y nuestros temores”* (Tabboni, 2006 cit. Por Caballo et al., 2011: 12). Esa subjetividad regula la acción colectiva y la estructura de su personalidad, creando una memoria de lo cotidiano que es *“donde satisfacemos nuestras necesidades y ejercitamos nuestros derechos”* (Morán de Castro y Cruz, 2011: 86).

En segundo lugar, la complejidad de la temporalidad social se explica por su ambivalencia: *“El tiempo transforma la existencia transformándonos”* (Caballo et al., 2011: 12). El individuo regula los ritmos, pero crea una estructura compleja sobre la que pierde su autonomía y se aleja de su voluntariedad. Es por ello que, finalmente, adquiere ese rol estructurador, organizador de las actividades públicas de los individuos. Consecuentemente, el tiempo puede ser percibido como acuerdo o como imposición; se expresa en forma de acciones que son aceptadas y rechazadas por el sujeto de manera reflexiva. Este punto describe uno de los atributos del tiempo social y que dificulta más si cabe la comprensión del fenómeno. Los individuos son sujeto y objeto, someten y son sometidos: *“El tiempo social se vuelve temporalidad abstracta, capaz de autonomizarse de la percepción subjetiva y concreta del tiempo. De este modo, la vida humana se convierte en un espacio cronometrado, regulado y planificado”* (Pereda et al., 1996:7).

En tercer lugar, aludo necesariamente a Sorokin y Merton (1937) que ya se refirieron al tiempo social como aquel que rige la vida de los individuos y grupos sociales, que es construido por cada individuo bajo la influencia de la sociedad en la que vive (Sorokin y Merton cit. Por Caride, 2009) bajo un orden y equilibrio. Bajo estas premisas funcionalistas, el criterio más aplaudido es el de la rentabilidad, y es que el tiempo organizado es la prueba de las ansias de funcionalidad. Un determinado orden que proporcione el equilibrio y armonía que se perpetúe el equilibrio social, los compases de actividad humana. Esta concepción del tiempo tan instalada en la sociedad está sometida a gran debate: *“su gran estima corre pareja a su problematización”* (Caride, 1994: 1-10).

Si bien es cierto que, *“no es fácil de imaginar la construcción de las realidades sociales sin recurrir a las múltiples dimensiones en las que se concreta el tiempo”* (Caride A., 2009: 154), es necesario abordar cómo operan esos mecanismos de acción, cómo se presenta y cuál es el estado actual de los tiempos sociales en la experiencia humana. Es pertinente saber qué modos tiene el tiempo de integrarse en la vida, para poder hablar de calidad

y cantidad de los tiempos: ¿De qué manera se concilia el *chronos* y el *kairós*?, ¿qué consecuencias provocan sus usos? (Caballo et al., 2011).

Contestar a esas preguntas ayudará a entender la *“complejidad de la vida diaria, los distintos tiempos que la configura, las relaciones entre unos y otros, las tensiones que se generan, para intentar gestionarla en su globalidad teniendo como objetivo fundamental, la vida humana”* (Carrasco, 2003: 51 cit. Por Caballo et al., 2011: 20). Principalmente, el problema recae en esa esencia dual. La culminación de un proyecto de sociedad tal y como se concibe hoy, requiere de una planificación temporal estricta, eminentemente colectiva que obliga a los individuos a regular sus acciones y obedecer de acuerdo a un esquema temporal colectivo estrictamente elaborado (Elías cit. Por Gimeno Sacristán (2008). Como consecuencia, a día de hoy, el tiempo parece que se conforma como perpetuador del sistema y no como transformador o revolucionario.

3.2.2. La importancia del reloj

Para Elías (1989), no se puede hablar del tiempo sin hablar del reloj. Es su expresión material: *“es el cuadro de referencia y medida de otras entidades continuas y cambiantes sociales y físicas de la sociedad”*. Ni la luna, ni la rotación de la tierra daban respuesta a las necesidades crecientes en la incipiente sociedad industrial, para medir el día en fracciones más exactas y pequeñas. Sin olvidar que es un instrumento de factura humana, su invención dio paso a una nueva organización de la vida, que atendía a un determinado dictado social, a cuestiones muy concretas, como una jornada de trabajo: *“piedra angular, una metáfora y símbolo de la precisión y la exactitud: sin el reloj no hubiera sido posible la ruptura del individualismo precapitalista y dar paso a la nueva sociedad de masas”* (Caride, 2012: 304).

Caride (2012b: 303) recuerda a Albert Jacquard al revelar que el tiempo es *“sin duda, el que ha sufrido más transformaciones a lo largo de nuestro siglo”*. El avance capitalista puso al reloj como una figura fundamental del proceso, al institucionalizar y regular las jornadas laborales con absoluta precisión. Si la rueda supuso el invento por excelencia, el reloj se encumbró como el elemento más importante, porque hacía visible un tiempo que antes era invisible y difuso, poco concreto y sujeto a múltiples interpretaciones. Hasta ese momento, la cultura occidental pensaba el tiempo en relación a los ritmos y ciclos de la naturaleza: el ser humano estaba orientado hacia el tiempo por naturaleza, por las prácticas religiosas y por las actividades agrarias (Pereda et al., 1996). La implantación del tiempo con nuevos usos sociales, consolidó la mentalidad moderna. Este tiempo va a ser el del individuo moderno, que tiene incorporado los códigos temporales y que lo identifica a través de los relojes y los calendarios.

Por tanto, es a partir de la Revolución Industrial cuando el tiempo se convierte en la herramienta estrella, gracias al estricto ordenamiento y organización de la vida productiva y reproductiva. El tiempo era igual a dinero, por lo que cada segundo había de ser medido y contabilizado estrictamente. Pereda et al. (1996), recuerda un estudio de Mumford acerca de la innovación tecnológica en el que escribía que el reloj era la herramienta clave de la época industrial, el símbolo clave, y no tanto la máquina de vapor.

Este cambio radical experimentado en las sociedades que nos anteceden, será la guía para los individuos que viven en la nueva sociedad capitalista de masas. Hoy vivimos adaptándonos a los ritmos del tiempo, a las imposiciones temporales que marcan un estilo de vida y pautas de comportamientos determinados. En palabras de Sacristán: *“La omnipresente conciencia de tiempo de los miembros de sociedades relativamente complejas y urbanizadas es parte integrante de su modelo social y de la estructura social de su personalidad”* (Elías, 1989: 176 cit. Por Gimeno Sacristán, 2008: 14). No es de extrañar pues, que las sociedades postindustriales le den más importancia al reloj, en tanto en cuanto éste ejerce el control en los procesos productivos y, por tanto, de la riqueza generada. No solo articula y ordena estos procesos, sino que condiciona el tiempo percibido por los individuos pertenecientes de facto a esa sociedad. El reloj hace que tomemos conciencia del tiempo de una forma mucho más precisa, y esto produce un impacto importante en nuestra manera subjetiva de vivir nuestras experiencias cotidianas de interacción social. Es tan fuerte el poder que ha ido ganando, que se observa con evolución que ha tenido el calendario a lo largo de la historia moderna, con *“sus vicisitudes, progresos y retrocesos”* para entender el desarrollo de las sociedades (Elías, 1989: 210). Instrumentos para fichar, horarios inflexibles, sirenas y cronómetros, proporcionan objetividad a estos procesos y configuran una sociedad de individuos totalmente familiarizados con la importancia del tiempo como regulador de las relaciones.

Definitivamente, en este período de la historia, el tiempo organizado es el que determina lo que hacemos (Gimeno Sacristán, 2008). Es mucho más que un horario, afirma Torns (2004). Es una pauta de ordenación de los hechos, de representación de usos, modos de pensar y actuar propios de las personas en sociedad. Caride (2012b) se refiere así:

“una sociedad que nos ha obligado a relacionarnos con un número mucho mayor de individuos e instituciones que en cualquier época pasada, derriba los mitos que desde cualquier sabiduría popular hasta los más tecnológicos sistemas de autoayuda han identificado secularmente ‘para todo hay tiempo’, a quien madruga, Dios le ayuda, no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy (...)” (p. 305).

Es por esto que, la tendencia actual, es unificar los criterios sobre el tiempo, para crear un único tiempo matricial en el que desenvolver todas las actividades económicas. No se puede regular la actividad de un mundo globalizado si no se consolida un único tiempo, objetivable e inalterable. El tiempo único se compone

de multiplicidad de usos, que es, en definitiva, lo que me interesa en la investigación: *“No refleja tiempos distintos sino usos distintos, cada uno de los cuales funciona como un significante del mismo tiempo”* (Caride, 2012: 303). Por tanto, el tiempo se mide en el cambio y no en la permanencia, y su medición se asocian estrechamente con el tiempo del hacer y no tanto con el tiempo de existir (Durán y Rogero, 2009).

Perulli (1996 cit. Por Torns, 2004) realiza dos atribuciones: una que lo percibe como un objeto, es decir, como algo que regula y reorienta la vida; y la otra, como un recurso, como un bien escaso que tiene sus costes y sus beneficios. No obstante, en toda esta breve explicación de la evolución de las sociedades, también se *“esconden siglos de debate ideológico y conflicto político”* (Durán y Rogero, 2009).

3.2.3. Mundo posmoderno y Sociedad Red

Si bien es cierto que cada época elabora una concepción propia del tiempo, atendiendo a sus condiciones políticas, económicas, culturales y sociales, también aprende de la anterior para cambiar aquello que sigue siendo sostenible (Husti cit. Por Caride, 1994). La trascendencia de la Revolución Industrial en los tiempos sociales, nos ha traído a un marco de acción actual, el de la Posmodernidad que vino a enterrar la Modernidad, basada en la regulación y en el rigor disciplinado del capitalismo industrial. Esa superación del modelo, trajo consigo un proceso reformador y más complejo en el que se creó una nueva estructura social basada en el espacio, tiempo y tecnología (Ramos (1999). El tiempo adquirió ese significado novedoso y estructurante en los procesos de transformación de la sociedad del que hablarán Habermas, Muckenberger, Giddens, Bauman o el mismo Castells, entre otros. En este nuevo marco, considero dos factores fundamentales que, estando interrelacionados, operan en reconfiguración de la sociedad: la red y el mercado. Este modo de vehicular las relaciones, constituirá el hilván necesario para articular los esquemas temporales de la colectividad.

La Sociedad Red es una sociedad que pone patas arriba los ejes temporales tradicionales al dar gran protagonismo al presentismo. Esta inmediatez es resultado de la extensión de las comunicaciones y nuevas tecnologías, que implantan un *“medio de comunicación, de interacción y de organización social”*⁶⁷. Adquiere dimensiones desproporcionadas al ser la que representa la unidad del tiempo y el espacio, llegando a convertirse en la estructura básica de acción:

“Por primera vez en la historia, la unidad básica de la organización económica no es un sujeto, sea individual (...) o colectivo (...). La unidad es la red, compuesta por diversos sujetos y organizaciones que se

⁶⁷ Ver <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>

modifica constantemente a medida que se adapta a los entornos que la respaldan y a las estructuras del mercado” (Ramos, 1999: 384).

Consecuentemente, el reajuste del significado del tiempo ha sido inevitable (Bauman, 2007). La red configura la estructura social ofreciendo un tiempo social alternativo. La Teoría Estructurante de Giddens asocia los nuevos significados del tiempo a los procesos de transformación cotidiana de la sociedad, así como de las políticas modernas del tiempo en la sociedad civil (Morán de Castro, 2000). La estructura, por tanto, cambia, y al cambiar, cambia la noción de tiempo social (Caballo et al., 2011). El espacio se vuelve clave en el juego de acción del conjunto de individuos hasta tal punto que *“el espacio determina al tiempo”*, invirtiendo aquella tendencia secular:

“Los flujos inducen el tiempo atemporal, los lugares se circunscriben al tiempo (...)” pero “no estamos antes la espacialización unilateral del mundo o ante un paradójico tiempo atemporal, sino ante la emergencia de un tiempo nuevo que va de la mano de una nueva práctica a la hora de estructurar las relaciones entre pasado, presente y futuro” (Ramos, 1999: 382).

El ciclo vital da paso a lógicas de la simultaneidad y la atemporalidad, que definen la cultura de la virtualidad real y la realidad de lo virtual. Para Castells, el *“tiempo indiferenciado”* y el *“tiempo atemporal”* adquieren formas propias de un tiempo social alternativo a los tiempos naturales y sociales conocidos, aniquilados en la era de la información Caride (2012b: 303). Este proceso hacia la multiplicidad del tiempo, atrajo la relativización y flexibilización derivando en la formación de dicotomías problemáticas: sí a la autonomía, pero también dependencia, mucha solidez en sus preceptos, pero liquidez en la ejecución. Precisamente, ese concepto de liquidez acuñado por Bauman, describe las cualidades de los nuevos tiempos sociales alternativos y su modo de concretarse en la vida cotidiana de los individuos. Liquidez como algo que no es sólido, estable y firme: lo líquido fluye, se mueve, es ligero y móvil, crea y destruye, posibilita e imposibilita a la vez.

Por otra parte, el mercado ejerce el liderazgo en ese espacio de interconexiones constantes. Si decía que la *Red* organiza el tiempo, el mercado ejecuta, pues marca las pautas de acción de los individuos que son pensados en términos economicistas. El *Homo Sapiens* que representaba al individuo en el tiempo social racional queda anulado por el mercado, haciéndolo víctima de unas reglas que lo desestabilizan en la cotidianeidad de sus acciones con el único objetivo de satisfacer los intereses de aquél. El tiempo que la Modernidad aspiraba a regular y disciplinar para facilitar la *armonía social*, se descompone ahora en flujos arrítmicos, desfasados, heterogéneos y deshumanizados, hechos a medida de las necesidades del mercado, de los requerimientos de expansión del capital de sus sistemas de producción y del culto al consumismo (Caballo et al., 2011: 15).

Si la red es el marco donde opera la acción humana y el mercado la dirige, los tiempos sociales nacidos de esta situación, se están creando, destruyendo, desestemporizando y retemporalizando constantemente, generando profunda desestabilidad en el individuo. En ese estrés, Paolucci (2003), explica que las sociedades de la globalización son de naturaleza cronógrafa: aniquilan los tiempos y las conminan a una dependencia hacia una identidad que ha de cumplir determinados parámetros para estar *dentro* y no *fuera*. Esa identidad rebosante de epítetos contradictorios, tiene en su naturaleza un talante voluble que pone de manifiesto el choque entre el *chronos* y el *kairós* (Gergen, 2006), una lucha de antagonismos que describe una identidad permitida y obstaculizada simultáneamente.

En suma, la identidad resultante de esa *desintegración*, es la que reconoce a las poblaciones globales, que están inmersas en un constante debate entre quiénes son y cómo construyen eso que quieren ser. El *Yo saturado* de Gergen (2006) explica a la perfección cómo es el proceso por el cual individuo se piensa como un “yo saturado” y cómo resuelve la imposición del tiempo y la asunción de ese tiempo vivido: *“El drama social contemporáneo no es otro que el que contrapone la red estructural a una identidad humanamente necesaria pero estructuralmente desasistida: una lucha antagónica entre la red y el yo que intenta paliar o resolver su esquizofrénica disyunción”* (Gergen, 2006 cit. Por Ramos, 1999: 384). La acción del individuo cede al tiempo la responsabilidad creadora de la identidad. Dado que la Red es perniciosa en este sentido, el conseguir ser uno mismo a través del hacer, es casi una utopía. En suma, la estabilidad del sistema se nutre de la oposición Red-yo, desequilibra las relaciones humanas y desconcierta a los individuos por esa manera de perpetuarse en la inestabilidad.

3.2.4. Significaciones del tiempo en la experiencia humana: el tiempo como cómplice de la desigualdad

3.2.4.1. El tiempo clasifica

Como ya he avanzado, el tiempo de vida se vuelve plural y se descompone en tiempos de vidas, complejos, cuya finalidad radica en que cada uno de ellos sea una pieza del sistema que dé un *orden*. De las semejanzas y diferencias de los mismos sale nuestra singularidad e identidad (Gimeno Sacristán, 2008). Por eso, analizar cómo se emplean, da la visión explicativa de la representación que cada uno de ellos tiene en la sociedad, a la vez que filtra la posición que ocupa el individuo en la estructura social.

En este sentido, Iglesias de Ussel (2006), afirmaría que la posición jerárquica que ocupamos en la interacción social se puede leer en clave temporal. La estructura social opera como un todo complejo compuesto por partes diferenciadas que son representadas por los diversos roles y posiciones de los individuos. Precisamente

por ello, se ve que el papel del tiempo es destacado, por ser la lente a través de la cual se advierte la diferenciación social y la desigualdad.

La legitimidad de la jerarquía social y la perpetuación del sistema de relaciones entre los grupos, interviene en las sociedades posindustriales así: quién tiene recursos, tiene el poder: ya que *“el poder es (...) control y dominio sobre el tiempo ajeno”*, (Ussel, 2006: 149 cit. Por Caballo et al., 2011: 16) el tiempo sirve para identificar a aquéllos que poseen los recursos para manejarse en el nuevo orden temporal y quiénes no. (ibid.). En este discurrir, es necesario concretar qué tiempos son éstos que canalizan la desigualdad, ¿qué convierte aquello que tiene una naturaleza cardinal en ordinal? Sin duda, el trabajo remunerado es el elemento clave. El tiempo productivo es la matriz, cuyas dinámicas afectan directamente a los demás tiempos (el doméstico, de cuidados, escolares y el de ocio). El tiempo dedicado a producir es el más importante en la vida del individuo, sobre el que empieza a funcionar la maquinaria social. La lógica del mundo postindustrial se basa en producir para luego consumir: tiempo de producción y tiempo de reproducción, basado en el consumo. El énfasis con el que el mercado ha entrado en nuestras vidas es tan fuerte que es quién dictamina en buena parte la idiosincrasia de la sociedad que juega, sin descanso, a la oferta y la demanda.

La supeditación al mercado laboral tiene su justificación en dos factores interdependientes:

1. La creciente desregulación y deshumanización del tiempo de trabajo (Caballo et al., 2011). En 2001, Castells apuntaba que la división del trabajo fordista está inserta en las idiosincrasias de las organizaciones (Castells, 2001 cit. Por Muckenberger, 2007). Cinco años antes se apuntaba que la regulación,

“se aplica en primer lugar al terreno laboral para extenderse después al resto de actividades: el trabajo, como tiempo mecánico e instrumental, invade los parajes en los que vive el hombre (incluidos estratos considerados como reducto privado e inalienable de la interioridad) transformándolos en 'paisajes de taller', es decir, espacios caracterizados por la aplicación de criterios pragmáticos y tecnocráticos de decisión y por pautas de funcionamiento automático”. (Pereda et al., 1996: 7).

Casi veinte años después, la flexibilidad es una realidad constante en el mundo laboral bajo diferentes modalidades. Esa irrupción, agresiva, afectó a los grupos sociales más vulnerables: *“Entre esas formas flexibilizadoras está la liberación del tiempo de trabajo: sigue ocupando un lugar central y determinante de la existencia humana, alrededor del cual siguen girando el conjunto de los tiempos personales y sociales”* (Caballo et al., 2011: 14).

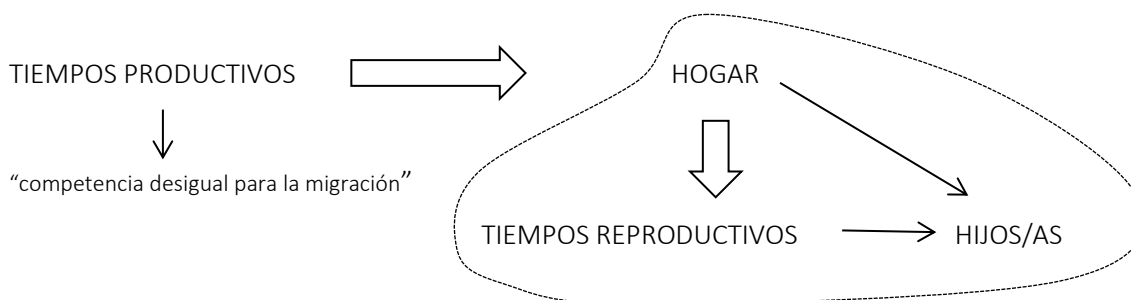
2. La legitimidad como principio diferenciador social a través del propio acceso al empleo y la categoría laboral (Pereda et al., 1996). A propósito de este punto, extraigo un nuevo recorte:

“El nivel social y económico de las familias condiciona normalmente las posibilidades de realización de sus miembros y, en concreto, como hemos visto, el acceso a aquellos recursos que facilitan una organización más libre y autónoma de los usos del tiempo. De entre las variables que tienen que ver con el estatus, vamos a destacar una que nos parece central: la situación que se ocupa en la estructura ocupacional (...)” (p. 54).

En resumen, el tiempo laboral se corona como un universo monopolizador de la vida cotidiana y cuya dinámica interna se define por la flexibilización y discriminación que llevan al individuo a su posicionamiento en la estructura social. En esa jerarquía, la diferenciación laboral se transforma en desigualdad social, pues se dirime quién tiene el poder y quién tiene, por tanto, la capacidad de consumo. He aquí la prueba de que buena parte de las acciones diarias son efecto de aquello que se sucede durante el tiempo productivo. Éste diseña los tiempos restantes. Tras el tiempo productivo, está el reproductivo.

El tiempo reproductivo es un tiempo superlativo para la vida humana. Tiene que ver con las tareas que tienen lugar en un espacio y un tiempo cotidiano, en el hogar-familia y que resultan imprescindibles para que la actual organización de la sociedad exista y funcione (Torns, 2004). En esta tesis doctoral, es concebido como algo colectivo. El diseño de los tiempos de los/as hijos/as depende del tiempo de los padres y madres y otros miembros del hogar. Teniendo en cuenta que la migración, además de ser una cuestión que implica a la familia, que implica al hogar (que es dónde se sucede la mayor parte del tiempo reproductivo), y que, a su vez, está condicionado por el tiempo de laboral, hay que entenderlo más allá de tiempos individuales. Los/as hijos/as de la migración están más condicionados/as por la experiencia laboral de sus padres y sus madres, puesto que experimentan *“competencia desigual frente a los españoles”* (Colectivo IOE, 2003). En el momento de realizar esta tesis, la crisis atravesaba el Estado español, por lo que el impacto de la misma afectó directamente no solo a la individualidad en el seno de los hogares, sino al conjunto: *“no es posible entender el impacto de la crisis si no se toma en cuenta la importancia de la familia como unidad de análisis”* (López-Sala y Oso, 2015:15; Sanz, 2015).

Figura 3.1. Tiempos sociales en la migración: tiempos productivos vs. Tiempos reproductivos



Fuente: Elaboración propia.

La prevalencia del tiempo productivo sitúa a los tiempos reproductivos en una posición subordinada: *“la disposición de tiempo libre obedece, en el fondo, a una necesidad estructural y no solo personal: conseguir descanso para seguir produciendo y aprovechar dicho tiempo para consumir y que el sistema funcione”* (Caride, 2009: 165). Entre estos acontecimientos hay un tiempo de trabajo que *“consume grandes dosis (...) con independencia de si existe o no una retribución económica por su desempeño”* (Gradaille y Merelas, 2011: 56). Las tareas domésticas y de cuidado familiar y personal se adueñan de buena parte de ese tiempo reproductivo libre, que no liberado. En realidad, no supone una liberación del individuo, como debiera ser, ni un acto benevolente del sistema para dar respiro, sino una respuesta calculada que responde a la lógica del capitalismo y del sistema neoliberal. También, las actividades de transporte y necesidades básicas forman parte de esta ecuación y, de este juego de equilibrios, surge el concepto de conciliación que en sí mismo esconde mucho debate teórico, social y político. En él me centro brevemente.

3.2.4.2. Problemas de conciliación

La dificultad que entraña estudiar el acomasamiento natural de los tiempos productivos y reproductivos viene manifestándose en la literatura exponencialmente desde hace años. El tiempo de vida transcurre entre un fuerte balanceo entre el tiempo dedicado al empleo y el *“otro”*. En esta dialéctica, emerge el concepto de conciliación, que evidencia los problemas a los que los miembros de la sociedad interdependiente tienen que enfrentarse, puesto que todo lo que afecta a un ámbito se resiente en el otro, y viceversa. Cardús (2003) alude a tres aspectos fundamentales que debieran ser atendidos para la articulación ideal del tiempo:

- Los que provienen de las exigencias y expectativas de la esfera laboral.
- Los que se derivan de los compromisos domésticos y familiares.
- Los vinculados al legítimo derecho de necesidad de autonomía y que se concretan en la disponibilidad de tiempo libre de ocio.

Este punto es importante y forma parte del debate porque, con estos aspectos, me planteo si el alumnado autóctono resuelve mejor esta articulación que el migrante. Si me detengo, entonces, a analizar la verdad de los ritmos actuales, es necesario preguntarme, como hace Heller (1998), en qué grado nuestra vida es apta para la reproducción y cómo ésta se manifiesta, dadas las imposiciones del reloj en los espacios productivos.

Para entenderlo, hay que remitirse a los cambios que se produjeron en España con la extensión del capitalismo de consumo en los años 70 y la vuelta al sistema democrático a partir del 78, que transformaron el paisaje cotidiano del país. La incorporación de la mujer al mercado laboral y la transición entre el espacio reproductivo y productivo, fue determinante en el ordenamiento de los ritmos actuales. Esa nueva realidad alteró instituciones básicas como la familia, la escuela, los medios de comunicación y el modo consumo de masas (Pereda et al., 1996), y los cambios en los papeles asignados a los sexos. Como consecuencia, los hogares se reconfiguraron y la repartición de funciones cambiaron, dando cuenta de que los conceptos de familia, están históricamente condicionados. Por ejemplo, en la sociedad preindustrial el sentimiento de infancia, la conciencia de la particularidad infantil, no existía. El/la niño/a, una vez superados los seis o siete años, pertenecía a la sociedad de los/as adultos/as, no existía una imagen ni un trato diferencial hacia ellos/as (Pereda et al., 1996).

Si bien es cierto que la mujer ya no está tan presente en el hogar, ésta sigue desempeñando las principales funciones mantenedoras, y su tiempo en casa está lleno de enormes cargas de trabajo, lo que certifica la existencia de una distribución desigual en el uso del tiempo: *“A pesar de que la incorporación de la mujer al mundo laboral rompe con el principio más elemental del male breadwinner model, algunas de sus características siguen vigentes”* (Ajenjo y García, 2011: 990). Como consecuencia, las percepciones del *otro tiempo*, también son radicalmente diferentes y están impregnadas de desigualdad ya que detallan los usos y los abusos que unos y otros hacen de sus tiempos personales (Gradaille y Merelas, 2011).

Sólo hay que remitirse a esos hogares donde los dos miembros tienen empleos sucede que *“además de que la aportación respectiva de unos y otras al trabajo no remunerado y remunerado es muy desigual, comporta una fuerte diferencia en el tiempo de ocio”* (Ajenjo y García, 2011: 985). Esta reflexión surge a partir del estudio del Empleo del Tiempo de 2002-2003, en el que también se muestra que *“... en el actual contexto se depredan como nunca antes los tiempos personales y sociales no directamente ligados al tiempo laboral pagado”* (Caballo et al., 2011: 17). Esta lectura, que refleja los problemas para el disfrute del tiempo reproductivo por los problemas de conciliación en los hogares y la desigualdad de género, obedece a las imposiciones del *sistema* social actual. En el caso de mi objeto de estudio, la configuración de los hogares es particular. Las unidades familiares migrantes se rigen por unas reglas de juego particulares, que influyen en la configuración

de los tiempos, con respecto a las autóctonas. La migración reinventa grupos domésticos que deben poner en marcha estrategias y construir itinerarios personales que les permitan continuar con sus vidas (Pedone, 2004a, 2004b, 2006a, 2010). Con el añadido de la experiencia transnacional, *“existe un juego de espacios y tiempos: el acá – laboral – presente – productivo; y el allá – familiar – futuro – reproductivo”*, como señalaba García Borrego (2010)⁶⁸.

Esa percepción de tiempo reproductivo incompleto o insatisfecho, obliga a los grupos sociales a buscar la *rentabilidad* de la mejor manera. En palabras de Bauman: *“el tiempo ha llegado a ser un recurso cuyo gasto se considera unánimemente abominable”* (Bauman, 2007:22). El tiempo es un bien escaso, tan escaso que cuántas veces hemos pensado *“no puedo perder el tiempo”*. El tiempo no para, corre, sigue y no nos espera. Pero para el sistema, ese esquema mental colectivo es funcional, cuestiona que tengamos tiempo, puesto aplaude el hecho de que las personas carezcan de él hasta el punto de que en las sociedades del bienestar no tener tiempo está bien considerado (Torns, 2004).

Pero entonces, no tener tiempo ¿es señal de calidad de vida? Se evidencia, de nuevo, que la controversia es parte de la naturaleza dual del tiempo. En esa expresión, se haya la disputa entre la calidad y cantidad de tiempo, cuya relación es ciertamente polémica. Según Caride, (2009), parece que queda circunscrita al ámbito del imaginario personal:

“Muchas de las estimaciones que suelen realizarse acerca de la cantidad y calidad del tiempo dependen (...) de la experiencia emocional y de la representación social que las personas hacen de las situaciones en las que se encuentra, más que de los cronómetros o de cualquier otro artilugio” (p. 159).

En esta lucha de conciliaciones entre hombres y mujeres, entre tiempos de producción y de reproducción, entre someternos o reivindicar el tiempo que nos queda después de trabajar, entre decidir si es mejor la calidad o cantidad, entre todos esos dilemas, se pueden hacer dos afirmaciones: la influencia que tienen unos tiempos sobre otros evidencia la interdependencia, y la existencia de desigualdades en el seno de las sociedades, no son otra cosa que las respuestas a un determinado dictado socioeconómico.

En el ámbito académico, los estudios del tiempo en su comienzo, estuvieron muy ligados al ámbito laboral, de trabajo y de género. Esa línea empieza a despuntar justo al tiempo en que la mujer se incorpora al mercado laboral. Éstos se van a centrar mucho en la desigualdad de las mujeres en los usos del tiempo en el ámbito doméstico, a ver qué pasa en el seno del hogar y cómo lo que pasa fuera también acaba afectando a la gestión de las familias. En 1986, María Ángeles Durán ya analizaba *“la jornada interminable”* de las trabajadoras, continuando con ello durante la década de los 90 y 2000. También se pueden citar a García Sainz y Durán

⁶⁸ Ver capítulo 2.

(2015) o a Macinnes (2006), entre otros. Durante todos esos años se visibiliza la situación de desigualdad que viven las mujeres. En este sentido, es importante destacar la producción del Centro de Estudios Sociológicos sobre la Vida Cotidiana y el Trabajo (QUIT) de la Universidad Autónoma de Barcelona, que entre sus líneas de investigación tiene desde 1991 el *“Tiempo, trabajo y vida cotidiana”*:

“Dentro de esta línea de investigación se incluyen los trabajos que hacen referencia al análisis de los tiempos sociales y la adaptación a los mismos de los tiempos personales. Comprender la estructura de los tiempos, analizar estrategias sobre el tiempo (de empresas, instituciones y particulares), estudiar la negociación de los tiempos (el tiempo laborales, el tiempo doméstico, el tiempo ciudadano)”⁶⁹.

Muchos/as de sus integrantes han publicado artículos, realizado tesis doctorales, o coordinado libros sobre este contenido. Teresa Torns colaboradora de este grupo, lleva contribuyendo desde hace años a esta línea de trabajo (2008); Carrasquer y Torns (2005); Torns y Moreno (2015), reflexionan sobre las dinámicas, conflictos de poder, relación salarial y relaciones de género; Torns, Borràs Català, Colom y Recio (2008); Borràs Català. Colom, Recio (2009) hablan del tiempo de trabajo y bienestar cotidiano. Por su parte, también existen organismos como el sindicato UGT⁷⁰, que ha destinado recursos para centrarse en analizar la evolución del tiempo de trabajo (2011).

En el grupo SEPA de la Universidad de Santiago de Compostela, también son comunes las publicaciones acerca del problema de la conciliación con diferentes subtemáticas: Gradaílle, Caballo y Lorenzo Castiñeiras (2018) realizaron recientemente un estudio longitudinal sobre conciliación en familias de las áreas urbanas de Galicia, desde 2009 a 2015; Gradaílle y Varela Crespo (2018) se centran en los recursos comunitarios y medidas de conciliación de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia, así como Varela Crespo, Varela Garrote y Lorenzo Castiñeiras (2016); Fraguela, Lorenzo Castiñeiras, Varela Garrote (2011), describen la incidencia de los tiempos escolares en la conciliación de esas familias; o Fraguela, Lorenzo Castiñeiras, Merelas y Varela Garrote (2013), que lo hacen con el alumnado de ESO; Martínez Figueira, Varela Crespo y De Valenzuela (2016) analizan la percepción que las familias con hijos e hijas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo tienen en torno a la conciliación de sus tiempos cotidianos; Fraguela, Varela Garrote, Lorenzo Castiñeiras y Merelas (2016), trasladan este concepto hacia el terreno de la educación física. Éstas son muestras del balance general de la relevancia social y académica de esta cuestión.

Volviendo al tema, obsesos del reloj, la cuestión central es más de percepción y subjetividad que de agujas. Si bien es cierto que sensación de cantidad y calidad del tiempo varía de uno individuos a otros en función de muchos factores, la lógica del consumismo tiene el poder de desvirtuar esa realidad que, indiscutiblemente,

⁶⁹ Ver <https://www.uab.cat/web/la-investigacion/quit-1266564926649.html>

⁷⁰ Unión General de Trabajadores

apuesta por atosigar. En mi opinión, la afirmación de que “la falta de tiempo penaliza el bienestar” está demostrada, aunque sea por la negación. Así lo refleja Caride (2012) de manera clarificadora:

“En todo caso, si tener más tiempo no es una causa directa de la felicidad, carecer de él o luchar contra él (en situaciones de estrés o de encierro, de exclusión o pobreza, en desempleo, padeciendo enfermedades, etc.), acarrea la infelicidad y la desventura de mucha gente”. (p. 6).

Desde una perspectiva más cuantitativa, la propia Administración, a través del Instituto Nacional de Estadística (INE), inició en 2002-2003, y que repitió en 2009-2010, la Encuesta de Empleo del Tiempo que tiene el objetivo de obtener información primaria para conocer la dimensión del trabajo no remunerado realizado por los hogares, la distribución de las responsabilidades familiares del hogar, la participación de la población en actividades culturales y de ocio, y el empleo del tiempo de grupos sociales especiales (jóvenes, desempleados, ancianos, etc.)⁷¹. El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) dispone de base de datos de acceso sobre esta cuestión. También, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas que, bajo la dirección de Durán, llevó a cabo estudios desde los 90. En 2002, por ejemplo, reflexionaba acerca de la contabilidad del tiempo; Meil y Rogero (2012), analizaron las Encuestas de Empleo del Tiempo como instrumento para analizar el reparto del trabajo remunerado y no remunerado; Alberdi (2007) habla de la gestión de los usos del tiempo; o Torns (2004, 2008). A continuación, recojo la relación de fuentes estadísticas relativas al uso del tiempo elaborada por Durán y Rogero (2009) en su publicación *Los cuadernos Metodológicos*:

Tabla 3.1. Fuentes estadísticas e investigación relativas al uso del tiempo

Audiencia General de Medios (AMC): noviembre de 2003.
CIRES (1991 y 1996): “Encuesta sobre Uso del Tiempo en España, 1991”. Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social.
CIS (2000): Estudio 2.396. Centro de Investigaciones Sociológicas. CIS (2008): Estudio 2.766. Centro de Investigaciones Sociológicas.
CSIC (1990): “Encuesta de Nuevas Demandas y Necesidades Sociales, 1990”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. CSIC (1995): “Encuesta de Actividades No Remuneradas, 1995”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. CSIC (1998): “Encuesta a Responsables de Hogar de la Comunidad de Madrid, 1998”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. CSIC (2003): “Encuesta sobre el Uso del Tiempo en España, 2003”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. CSIC (2005, 2008): “Encuesta CSIC sobre Trabajo No Remunerado en la Comunidad de Madrid”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
EUSTAT (1993, 1998, 2003, 2008): “Encuesta de presupuestos de tiempo”. Instituto Vasco de Estadística.
IMRSO (2004): “Encuesta de Apoyo Informal a Mayores en España”. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
INE (2002, 2003): “Encuesta de Empleo del Tiempo en España”. Instituto Nacional de Estadística. INE y MSC (2006): “Encuesta Nacional de Salud”. Instituto Nacional de Estadística y Ministerio de Sanidad y Consumo.
Instituto de la Mujer (1993, 1996, 2001, 2006): “Encuesta de Usos del Tiempo”.

Fuente: Durán y Rogero, 2012.

⁷¹ Ver https://www.ine.es/prensa/eet_prensa.htm

3.3. SOCIALIZACIÓN EN LOS TIEMPOS EDUCATIVOS: LA CONTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DEL USO DEL TIEMPO ESCOLAR Y DE OCIO

3.3.1. Antecedentes

“Tiempo educativo -es tiempo político- es el que debemos promover con el despliegue de las posibilidades y el alcance de las acciones colectivas en el ejercicio de su responsabilidad como transgresores del tiempo de la realidad; interrumpir la linealidad del tiempo crítico-racional y técnico-científico, inspirándose para tal fin en el espíritu libre y creativo del tiempo humano. Pero, para ello, el hombre, como la educación, deben dejar de emplazarse aisladamente en el presente, repensarse su colectividad y en términos de complejidad relacional, revelarse como colectivo e institución aglutinadora de tiempos plurales y diferenciados que, instalados sobre un presente real y cerrado (...) le permitan consensuar simbólicamente nuevos futuros para transformarlos, en el día a día, en los nuevos presentes”. Romero (2000: 242-243).

Estas palabras recogen una propuesta acertada de tiempo educativo. La perspectiva adoptada en este trabajo encaja con la visión de educación como agente de cambio social y, por tanto, se concibe el tiempo educativo como el camino para la transformación, aunque tenga que vestirse con una soga al cuello. Al igual que defiende la autora, creo firmemente en la lucha contra el tiempo instrumental subyugante (Romero, 2000). En 2018, Caride habla sobre *“lo que el tiempo esconde”*, para reivindicar la importancia que lo social ha de concederle al tiempo (2018).

Si bien es cierto que el tiempo es una unidad de análisis propia, también es una herramienta que permite conocer universos, realidades diferentes y muchas formas de interpretarlas. Llevo defendiendo a lo largo de toda esta tesis que el tiempo es una vía de análisis de la sociedad. En el estudio de la educación también lo es. Muestra formas, elementos, un sistema temporal desde donde se define y organiza la educación. Es, sin duda, un tejido constituido de fuertes hilos entrecruzados que aportan mucho significado. Entonces, ¿qué es el tiempo educativo? Es la experiencia de la vida cotidiana, percibida cualitativamente y de modo integrador. Se trata de un tiempo dialéctico, caracterizado por un constante proceso de cambio en eterno conflicto. Y aunque sea paradójico, es también un *tiempo atemporal* ya que se trata de un relato del *long life learning* no perecedero. Cumple su función sin un final determinado. Toda la vida es tiempo educativo.

La obra de esta Clara Romero (2000), citada anteriormente, se ha convertido en un manual de referencia teórica de esta investigación, acabando por definir el posicionamiento acerca del tiempo educativo. Junto con ésta y las aportaciones de otros/as estudiosos/as, he conocido con profundidad la naturaleza y la problemática que comporta desde tiempos añejos. Es por ello, que me remitiré constantemente a su obra. Cuando el tiempo se encuentra con la educación, son diversas las áreas de conocimiento que se ponen el traje de faena: desde la sociología de la educación, la pedagogía social o mismo la pedagogía, se adentran en este campo sembrado de infinitos matices y versiones sobre cómo interactúan el tiempo y la educación. No así, señala Romero, a

pesar de la variabilidad de los significados que tiene el tiempo de la educación, su estudio ha sido muy uniforme, desde una perspectiva cuantitativa, centrada en el rendimiento (Romero, 2000).

Es, en ese tránsito, donde irrumpen los tiempos sociales que se incorporan a las realidades de cada individuo, dotándolos de un marco de referencia de acción. Más allá de que la educación influye y afecta a cualquier generación, apunto a aquellas más jóvenes, las de los escolares, y paso a analizar cómo se llevan a cabo sus procesos de socialización, siendo necesario observar cuál es *“su incidencia en los significados inherentes a sus contextos espaciales, temporales y relacionales”* (Caride, 2012: 19). Según Lahire (2007):

“La noción de socialización designa el movimiento mediante el cual la sociedad modela a los individuos que viven en su seno. Si tomamos a los individuos como punto de partida, podemos decir, por con siguiente que la socialización es el proceso por el que un ser biológico se transforma en un ser social propio de una sociedad determinada” (p. 25).

Hay que remontarse muy atrás para observar que, tradicionalmente, las tres principales instituciones socializadora eran las familias, las escuelas y la iglesia: *“han sido los principales arquitectos en la construcción social del tiempo infantil”* (Escolano, 2000 cit. Por Caride (2012: 8). La influencia de cada una de ellas ha construido el conocimiento de los tiempos, de un modo acumulativo, hasta llegar a donde estamos hoy en día. Carmen Morán de Castro y colaboradores hace una buena síntesis:

“Años atrás, las familias ejercían la custodia y la educación inicial de las nuevas generaciones durante periodos más prolongados que en el presente; además, la familia extensa se complementaba con el barrio para ejercer un control social difuso pero intenso en el seno de la comunidad. Pero, el desarrollo de las sociedades actuales ha llevado a que los miembros adultos de la unidad familiar deban someterse a las reglas del juego del mercado de trabajo (jornada laboral, desplazamientos, deslocalización, desregulaciones horarias), al tiempo que los poderes públicos ponen en marcha políticas educativas y sociales para atender las nuevas demandas que esta situación genera (entre otras, la prolongación de la escolarización obligatoria” (Morán de Castro et al. 2012: 80).

Por tanto, el tiempo educativo es heredero de los rituales de la Modernidad y de los modelos de control de los aparatos del Estado. Siempre ha estado del lado del poder. O, mejor dicho, el poder siempre se ha apropiado de él. La configuración de los sistemas educativos de masas confeccionó una noción de tiempo durante el siglo XIX y XX que muchos consideran desigualitaria, elitista y, por supuesto, anacrónica y fuera de lugar.

Sin duda, la importancia que han tenido las Revoluciones Industriales, así como la configuración de los Estados Nación, es irrefutable en la construcción de los tiempos y espacios para la educación. *“El interés decisivo en la marcha económica del país, en la patria”*, supuso un despliegue de armamento todopoderoso que logró establecer conductas y legitimar el control social (Varela, J., 1992). Ya en las sociedades postindustriales, el tiempo y el espacio fueron categorías muy exigentes, tal y como se ha venido viendo en apartados anteriores

(ibid.). En ese afán de moldear la sociedad a través de los tiempos, la escuela se constituyó como kilómetro cero. Leif (1992 cit. Por Romero, 2000) señala que en la escuela se ve cómo el poder y el saber están unidos. Al final, la escuela reproduce la estructura de la sociedad, la retahíla de Bourdieu y Passeron (2001), acerca de cómo las estrategias escolares tienen que ver con las estrategias de reproducción social.

De los proyectos educadores que emanan del tiempo educativo, Julia Varela (1992) habla de 3 modelos pedagógicos en función de la concepción del espacio y tiempo:

- Pedagogías disciplinarias del siglo XVIII: La Modernidad individualizó a la sociedad, creando una concepción pedagógica diferente del espacio y tiempo. Pensada para la burguesía, se crea la infancia como categoría sociológica. A la vez, los jesuitas proponen un marco homogéneo y jerarquizado donde se lleve a cabo un control del aprendizaje y construcción del conocimiento, obteniendo, por tanto, todo el adiestramiento de la población. Alumnado dócil, disciplinado y funcional al sistema industrial. La invención del examen va a ayudar a detectar al más apto.
- Pedagogías correctivas de principios del siglo XX: El foco de atención se centra en la clase trabajadora, impulsando la obligatoriedad y la gratuidad de los centros escolares. Con guiños hacia la visión *rousseauiana* del niño salvaje, la domesticación pasa por el tiempo de la escuela. Como resistencia, surgen las nuevas escuelas como Montessori o Decroly que sitúan al/a niño/a en centro del universo y proponen que la escuela ha de defender sus tendencias naturales. La disciplina pasa a ser autodisciplina.
- Pedagogías psicológicas: Herederas de la Escuela Nueva, se extendieron a lo largo del siglo XX. Se dan nuevas formas de socialización escolar, que simpatiza con el orden social burgués. Destacan autores como Piaget o Freud. *“A partir de los años 60, se habla de que el alumnado necesita llevar un ritmo para que se exprese libremente y sin coacciones y se potencia más la creatividad y espontaneidad”*. Se caracterizarán por un control exterior débil pero interior fuerte. (p. 10).

Mirando al ayer más cercano y al hoy más presente, no son pocos/as los que vienen hablando de un modelo secular y uniforme para lo que la sociedad demanda (Pereyra-García, 1992). Y desigual, añadido. Con el incremento notable en la complejidad de la vida, la rebeldía de los tiempos es una realidad. Sabemos que el tiempo educativo se teje con otros tiempos, depende de otras formas de vida social, haciendo que *“la realidad educadora se vertebró a partir de un sistema integrado de tiempos”* (Romero, 2000: 28). El paso a la Sociedad Red, cambió la noción: vivimos más el ahora, la prisa, la inmediatez. Esto genera una nueva paradoja: a nuestro tiempo le falta tiempo y eso pasa factura a la educación, que parece tener roles secundarios. Coincido con Caride (2007), cuando insiste en que la práctica educativa es un derecho fundamental en el que las sociedades y los ciudadanos se juegan su verdadera razón de ser. Su relevancia es vital, ya que estos tiempos cumplen la función de estructurar las relaciones sociales dentro de las mismas entre grupos e individuos (Gimeno Sacristán, 2008). Aniko Husti, acuña *Les temps móviles*, y habla de que *“la organización del tiempo está anclada mientras el mundo se mueve. Es urgente y necesario asumir los tiempos móviles”* (Escolano, 1992: 56).

Por tanto, es necesario reinventar el tiempo, repensar qué hace el individuo con el tiempo y no el tiempo con el individuo. Romero (2000) propone una nueva planificación del tiempo: hay que abrir el entorno, atender a la heterogeneidad del alumnado, etc. Se debe tratar de crear conocimiento de un nuevo tiempo, reflexionar sobre él. Los tiempos de la educación no son los que eran, han de poder liberarse – al igual que el resto de los tiempos sociales- de los corsés que impone el tiempo de producción (ibid.) y del sistema de educación anacrónico. En esa línea, las características del tiempo educativo que se propone desde la postura dialéctica, serían:

- Naturaleza crítica: El tiempo es agente. La educación en sí misma ha de pelear por derrotar el tiempo instrumental⁷².
- Naturaleza histórico- social: Hay mucha ideología en el universo educativo. La educación ha seguido el curso de la historia en lugar de crear ella misma la historia.
- Relación con una educación ininterrumpida: el tiempo educativo no es solo escolar o académico. Hay como mucha institucionalización, acotamiento del tiempo educativo a lo que sucede dentro de la institución escolar que es rígida e inflexible.

En ese diagnóstico de concepción de tiempo obsoleto, la escuela se ve afectada. Insisto, la educación ha de entenderse con los demás tiempos. El tiempo educativo no es análogo al tiempo escolar. Como dice Gimeno Sacristán (2008), el tiempo de escolarización no es el de toda la educación y el tiempo educativo no se puede acotar al tiempo que se pasa dentro del centro escolar (Caride, 1992). El tiempo escolar, como el tiempo en general, no tiene una sustancia propia ni tiene, por tanto, existencia autónoma. Además, no solo cumple una función pedagógica, sino que también tiene un interés antropológico y sociológico (Escolano, 1992). No consiste realmente en una variable sino, más bien, en una metáfora a la que se le asignan valores de medida (Leinhardt, 1985: 276-277 cit. Por Pereyra-García (1992). En esa asignación de valores, coincido con buena parte de los trabajos del Grupo SEPA⁷³ cuando hablan de que los tiempos y ritmos escolares, lejos de acomodarse al compás educativo, han venido orquestándose en función de demandas sociales de diversa índole a las que se han supeditado las necesidades, posibilidades e intereses de la infancia y adolescencia (Morán de Castro et al. 2012: 64).

La racionalización del tiempo llevado a cabo en el Antiguo Régimen, con el legado de los jesuitas, y posteriormente desarrollado con los principios de la organización científica del trabajo, acompañaron a la Modernidad para dotar de una temporalidad escolar concreta basada en métodos, exámenes, cursos, edades, espacios, etc. (Escolano, 1992). Todos estos elementos respondían a unos intereses muy definidos. El

⁷² Disposición ajena sobre el otro con el objeto de someterlo (Sunker, 2004:93 cit. Por Romero, C., 2000:247).

⁷³ Pedagogía Social y Educación Medioambiental. Forma parte del catálogo de grupos de la Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de referencia para la doctoranda, pues formó parte del mismo durante 4 años en el marco de un contrato FPI.

cronómetro, las sirenas, junto con los valores de disciplina y obediencia, crearon unos tiempos muy funcionales para la sociedad del momento y que pervive hasta hoy. Así, se puede considerar actualmente al tiempo escolar como tiempo prisionero (Hargreaves, 1992; Husti, 1992): buena parte de los esfuerzos educativos del sistema escolar consisten, en la actualidad, en inculcar a los alumnos un sentimiento de responsabilidad unido a la conciencia de no perder el tiempo (Caride, 1994).

Como colofón a este apartado, y en ese convencimiento de ver el tiempo con voluntad de futuro (Romero, 2000) y de adoptar una actitud subversiva, recuerdo unas manifestaciones un tanto naif por parecer utópicas, de Enguita, pero son la muestra de una propuesta tranquilizadora:

“Hubo un tiempo en que la tarea de educar aparecía ante sus protagonistas –lo mismo profesores que alumnos- como algo pleno de sentido. (...) es decir, quienes ven en la educación el mejor y principal instrumento para ayudar a las personas a prepararse para una vida plena, una ciudadanía participativa, una posición económica digna y suficiente, una convivencia no conflictiva, una apreciación adecuada de la cultura y unas relaciones sociales en constante proceso de cambio” (Fernández Enguita, 2009: 9-10).

3.3.2. Tiempo de la escuela

La importancia de la educación radica cuando la contemplamos en el contexto de la organización social, diría Lefebvre (Romero, 2000: 247). En las siguientes páginas, se incorpora el concepto de tiempo a esa visión crítica y de resistencia de la educación, y me acerco al conocimiento de las relaciones que mantiene una sociedad con su infancia y su juventud y a la comprensión de las estructuras y dinamismos de toda una comunidad y una cultura (Escolano, 2000: 20). Recuerdo que el tiempo medible por los relojes dicta las reglas, impone límites, dota de razón y clasifica, como señala Gimeno Sacristán, (2008), así que incido en el tiempo como elemento estructural de la escuela, pues a través de él se materializan, también, las diferentes concepciones de la educación (Escolano, 1992). El tiempo a examen en educación lo han apuntalado autores y autoras como las figuras de Feroso (1993); Escolano (1992); Fernández Enguita (2001, 2003, 2009); Gimeno Sacristán (2008) o Romero (2000), entre otros/as muchos/as.

Más allá de eso, de lo que no hay duda es que tiempo educativo y tiempo escolar en muchas ocasiones se han mimetizado. De hecho, el tiempo escolar fue una de las primeras cuestiones que se investigaron. En la década de los 90, se comienzan a introducir los conceptos de jornada, calendario u horarios en los esquemas de las investigaciones aludiendo a las dificultades o controversias que se generan alrededor de los hogares cuando hablamos de conciliar el ámbito productivo con el reproductivo y escolar. Tal y como avanza Pereyra-García (1992), o Escolano (1992), las investigaciones abordaban la duración de la jornada, año escolar y la nueva dimensión en torno a los calendarios y horarios. La importancia de las mismas, tenían un objetivo común de

buscar una mejor organización del tiempo escolar, renunciando a la inflexibilidad de los tiempos y apelando a la reinención del capital horario del que habla Husti (1987 cit. Por Pereyra-García, 1992: 1).

Mi postura, recuerdo, se arma sobre la base del valor del tiempo más como experiencia que como tiempo objetivo (al que no discrimino, pues es importante). Me interesan con mucha más rotundidad los significados que transcurren dentro de las aulas, que las agujas del reloj. A la sociología le interesan los significados de las vivencias, el imaginario que desprende el tiempo. Gimeno Sacristán, (2008) habla de que *“es necesario ver el tiempo escolar como el tiempo begsonianos vivido, es imprescindible para entender qué significa realmente la experiencia de la educación para menores y jóvenes y qué va a significar en un futuro próximo”* (Gimeno Sacristán, 2008: 22). Viñao, también apunta que el tiempo escolar es un tiempo a la vez institucional (prescrito y uniforme) y personal, cultural e individual (plural y diverso). Con ello no se niega la mayor de que el tiempo físico y biológico no sean importantes, pero lo cierto es que para esta investigación, el valor que aporta el significado del tiempo cualitativo es muy valioso. En este sentido, me parece interesante la aportación de Hargreaves (1992), que distingue diferentes dimensiones del tiempo:

- Técnico racional, que podría ser el tiempo objetivo.
- Micropolítico, que refleja las configuraciones de poder y estatus dentro del contexto escolar.
- Fenomenológico, que es el tiempo subjetivo, el tiempo vivido.

Según Knight (1989 cit. Por Gimeno Sacristán, 2008), los factores determinantes del tiempo escolar son: factores históricos, factores sociales, factores económicos, organizativos, y aquéllos que tienen que ver con la autonomía de los centros. Un diagnóstico también acertado es el que acerca Husti sobre la congelación del tiempo en la escuela y la anacronía que en ella se da. La escolaridad afecta al tiempo psicológico y social de las sociedades modernas (Gimeno Sacristán, 2008). Ello radica en que el horario escolar es el que está inmerso en otro tiempo más amplio, en el tiempo de la educación dentro y fuera de las instituciones (ibid.). Por una parte, los tiempos de la escuela no se han adaptado a las necesidades y demandas sociales y, por otra, el tiempo hegemónico ha sido el racional, objetivo y cuantificable.

Aquella autora (Husti, 1992), señala que la organización está anclada mientras el mundo se mueve, mostrando incoherencia entre el tiempo escolar del siglo XIX y todos los cambios que han sobrevenido en la sociedad, que parece que en mundo de la enseñanza no ha permeado. Lo cierto es que la función de formación, socialización y preparación que tiene (Morán de Castro y Cruz, 2011: 87) entra en conflicto con los criterios que hasta ahora imperado: pedagógico, social y económico, según Caride (1994). La escuela es construcción social, fruto de las decisiones humanas donde se consuman representaciones e imágenes de la vida, cuya función ha de organizarse para *“un mejor logro educativo por medio de -entre otros recursos- la organización*

temporal (...) pero lo cierto es que hacen patente la estratificación y selección” (Morán de Castro y Cruz, 2011: 88-89). Yendo de lo ideal a lo real, en ella se construye un sistema de valores que no denotan otra cosa que poder (Escolano, 1992) y la convierte en un escenario donde se interioriza el mundo de las instituciones y sus mecanismos (Romero, 2000: 236), donde la educación se ideologiza. A través del tiempo se revela el poder, el tiempo sociopolítico, el vinculado a la administración. Recuerdo el tiempo como mecanismo de poder *disciplinario* -inspirado en Jeremy Benthan- y en la escuela se visualiza la ideología del Estado.

Cuando se habla de tiempo escolar, hay que remitirse al calendario, a la jornada, al horario, al tiempo del reloj. La rueda de la escuela gira así. Los ideólogos eran religiosos, los valores de los jesuitas, los protestantes, las escuelas militares erigieron un tipo de jornada durante la Reforma basado en lo racional, en la secuencialización temporal del aprendizaje, que encajaba a la perfección en el orden industrial: cumplir un horario hacia el autocontrol en los individuos. El docente ejercía el control, como el patrono, que exigía obediencia, regularidad y puntualidad (Vázquez Recio, 2007). Con todo ello, las sociedades salidas de la Revolución Industrial encontraron en la institución educativa un mecanismo para interiorizar el tiempo, justo de ese modo (Scott, 1982, Landes, 1990: 706-707 cit. Por Pereyra-García A, 1992). La instrumentalización de la vida fabril se exportó a la escuela con el tiempo. Recuerdo lo de *“el tiempo es oro”* de Ford o la gestión taylorista de la educación, como instigadores de la socialización de los/as menores en el tiempo de la fábrica porque los padres y madres, que están inmersos en la lógica de la fábrica, ven como prioridad formarlos para encontrar empleos con *salida*. Es entonces, a partir de los 70 cuando el tiempo ocupa espacio en las páginas de los trabajos en ciencias sociales. También conviene destacar la importancia del calendario por razones de higienización⁷⁴, económicas, sociales, para la realización de tareas agrícolas, por geografía, clima o religión, no exentas de simbolismo (Escolano, 1992). Con él, sin duda, se transmitía una manera de pensar la educación y la escolaridad. Hablaba Giner (1982) en los 80, que la función de la higiene de las vacaciones era la sobrecarga docente y el cansancio del alumnado. De este modo, progresivamente se institucionalizó y se estableció el período *“trabajo- vacaciones”*.

A finales del siglo XX, saltan las voces que se levantan contra este modelo y defienden una visión del tiempo alternativo de escuela: policrónico, diverso, flexible, de la conciencia, de la vivencia y la experiencia (Vázquez Recio, 2007). Señala Husti: *“El pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadrículada plantilla de la planificación del tiempo”* (Husti, 1987 cit. Por Pereyra-García, 1992: 38). Tiempo cuantificado y

⁷⁴ “Disciplina para ejercer control social sobre el pauperismo. Arte de conservar la salud de los pueblos, vacaciones como necesidad”. (Escolano, A., 1992).

colonizado, al igual que el saber. Cada vez, tenemos más presente la idea de vivir corriendo pero hay que ser conscientes de que *"no se puede hacer crecer los árboles estirando de sus hojas"* (Doménech, 2009:10).

Precisamente por esa inadecuación entre los ritmos escolares y los objetivos y prácticas educativas se reivindica la reinención del tiempo (Husti, 1987, 1992 cit. Por Gimeno Sacristán (2008), que defiende la participación frente a la disciplina y la rigidez. Sacar el tiempo fijo, tejer un espacio y ambiente favorable al aprendizaje, que reconozca las individualidades, no solo los cursos, años, días, etc. (Vázquez Recio, 2007). Se rechaza la imagen del alumnado preso y el sometimiento de la educación y de la escuela a una concepción netamente gerencial y empresarial. Un todo encorsetado que deja sin dejar margen a la libertad y versionando de manera brillante el tiempo disciplinario, del que hablaba Foucault (Vázquez Recio, 2007). En esa línea, vuelvo al tiempo flexible de que habla Vázquez Recio (2007) con visión de la escuela integradora e inclusiva, con respecto a la diversidad y descartando, por tanto, cualquier tipo de rigidez: *"la sincronía define al alumnado solvente, la diacrónica al insolvente"* (p. 8). Hargreaves (1992: 32), por su parte, habla de un futuro tiempo policrónico. Es necesario aludir, de nuevo, a la aventajada Husti con su propuesta de tiempos móviles, que analiza la práctica escolar y observa que uniformidad y autoritarismo del tiempo. Es consciente de la mayúscula dificultad por cambiar ese sistema, por todas las resistencias que ofrece, pero igualmente persevera con esa visión:

"Al mismo tiempo que se sigue imponiendo el modelo de organización escolar secular, inmutable y uniforme, se demanda de la escuela cambios profundos, fijándose para ellos una serie de objetivos, como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, etc., objetivos todos ellos que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil" (Husti, 1992 cit. Por Pereyra-García, 1992: 2).

Con ello, se da cuenta de la necesidad de defender la idea de tiempos escolares extensos, intensos, y decisivos, (Morán de Castro y Cruz, 2011: 88). Sobre todo, decisivos, porque en ellos está el ingrediente exclusivo que marca la diferencia entre una educación escolar que se adapte al alumnado y no en la que tenga que ser el alumnado quien asista dependiente y sin entidad a las decisiones de un tiempo poderoso que no por ser abstracto, no tiene intencionalidades y perversiones. La mano invisible del tiempo impuesto condiciona las experiencias escolares de las generaciones más jóvenes, afectando sin duda a la diversidad. Estas tesis se han manifestado en España en el ámbito académico. Egidio Gálvez (2011: 257-258) señala que los trabajos hechos sobre el tiempo escolar se han basado:

- Tiempo histórico: Escolano (2000), Viñao (1994, 1997, 1998).
- Sobre eficacia escolar: Murillo (2003).
- Cronobiología y cronopsicología: Estaún (2004), Asensio (1993).

- Sociológico: Fernández Enguita (2003), Varela (1992).
- Didáctico: Blázquez (1993), Doménech y Viñas (1997, 1999).
- Perspectiva de género: (Sánchez Bello, 2007).

A ello, también añadido lo que denominaría la vida cotidiana en la escuela, como los que lleva a cabo Escolano (2006, 2018); Pereira (2002); o varios miembros del Grupo SEPA. Precisamente, es en este grupo donde me he formado durante cuatro años, por lo que es ineludible mencionar la trayectoria del mismo en el abordaje del tiempo, y cuyas dimensiones se han centrado básicamente en el tiempo escolar, libre y de ocio. Las contribuciones a su estudio brotan de proyectos de investigación llevados a cabo y de las publicaciones en libros y artículos con los resultados obtenidos durante los trabajos de campo. José Antonio Caride ha liderado tres proyectos de investigación⁷⁵ en los que el concepto de tiempo aparecía en sus títulos. También, en 1991 comenzaba con el estudio de la jornada única en Galicia⁷⁶.

En 1994, Caride, utiliza el concepto de tiempo de escuela para titular uno de sus artículos, en el que seguirá trabajando y compartirá autoría con otros/as investigadores/as del grupo como Caride, Lorenzo Castiñeiras, Rodríguez Fernández (2012). Por su parte, Carmen Morán de Castro realizó su tesis doctoral (2005) sobre la jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia y publica junto con Caride un artículo a propósito de este trabajo (Caride y Morán de Castro, 2005). En ella, comienza una línea de investigación sobre usos del tiempo escolar, familias y vida cotidiana que continúa en la actualidad (2007, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2016), algunos en colaboración con otros miembros del equipo o colaboradores/as, como Cruz (2011, 2016), Iglesias, Vargas, Rouco (2012) o Caride (2005). Gradaílle estudia junto con Caride (2008), la transición entre los tiempos escolares y de ocio en la infancia. También, pero esta vez atravesando el género, publicó junto a Merelas (2012) parte de una investigación sobre el conjunto de tiempos sociales en clave de género. Otra compañera, Caballo también viene haciendo hueco al tiempo de los/as menores y las familias en sus trabajos (2009). En coautoría, ha publicado con Caride y Meira (2011) y Gradaílle y Merelas (2012) acerca de esta temática. Fragueta, Lorenzo Castiñeiras y Varela Garrote (2011) abordan la conciliación entre tiempo de escuela familia y ocio en la infancia. Más tarde, continúa la cuestión en la adolescencia junto a Lorenzo Castiñeiras, Merelas y

⁷⁵ Caride, J. A. (Dir). Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red. Plan Nacional I+D+i, Ministerio de Educación y Ciencia (2005) (SEJ2005-08582/EDUC). Período: 2005-2007.

Caride, J. A. (Dir). Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Ciencia e Innovación - Subdirección General de Proyectos de Investigación Plan Nacional I+D+i (2008-2011). Período: 2008-2011.

Caride, J. A. (Dir). De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes (RESORTES). Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Ref.: EDU2012-39080-C07-00) en el marco del Plan Nacional de I+D+i. Período 2012-2015.

⁷⁶Caride, J. A. (Dir.) (2005). A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de educación infantil, primaria, e públicos integrados. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Caride, J. A. (1991). La jornada única. Cuadernos de pedagogía, (191), 85-86.

Varela Garrote (2013). En 2016 se conecta el tiempo escolar con la lectura (Fraguela, Pose y Varela Garrote, 2016). No puedo abordarlos todos, pero he de citar también a Laura Varela Crespo, pues estudia la escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias en Galicia (Varela Crespo, Varela Garrote y Lorenzo Castiñeiras, 2016) y propone programas de conciliación para los tiempos de la infancia junto a Martínez Figueira y Pose (2015). También, junto con la doctoranda y Teijeiro Boó, prepararon un artículo sobre el valor del tiempo en los procesos educativos de integración e inclusión social (2011).

Para ir finalizando, Lorenzo Castiñeiras, aunque su área de estudio es el tiempo de ocio, como se abordará a continuación, publica junto con Merelas un artículo sobre adolescencia y tiempo en escolar en días lectivos, o abordado, también, en clave de género (2012, 2013). Se trata de un grupo de investigación que tiene incontables publicaciones, que sumadas a los proyectos, participación en congresos, redes y tesis doctorales leídas, otorgan al concepto de tiempo educativo⁷⁷ un papel clave dentro del ámbito científico. De la suma de aportaciones finalizo este apartado con la visión de Caride (2012: 754), que advierte que,

“al igual que no se enseña siempre que se educa, tampoco se aprende siempre que se enseña, ya sea en la escuela o en otros escenarios -mal llamados ‘informales’, ‘no formales’ o ‘extraescolares’-, el tiempo acaba convertido en un adversario en el que los padres y las escuelas comparten la ofensiva, a la que también se suma la sociedad cibernética y telemática alentando actitudes y conductas desconcertantes, por eximentes”.

Desde luego, la vida y el aprendizaje, tiene su tiempo. Mejor dicho, sus tiempos, que son diversos, plurales y flexibles, en cantidad y calidad, pero también alimentan la desigualdad y la estratificación, como se ha visto hasta ahora. Abría uno de los apartados pasados, afirmando que buena parte de la vida de los/as menores, transcurre dentro de las fronteras del aula. Lo que pasa allí dentro, en ese espacio, durante las 5, 6, 7 horas, debiera ser profundamente nutritivo para ellos/as, para sus presentes, sus futuros, y para las generaciones de mañana. El orden social impuesto con las mejores técnicas de poder, que en cada momento histórico detentaban unos y otros, no favorece una visión de educación y de escolarización liberadora e integradora. Se ha dotado a la institución de una rigidez que ha permeado durante siglos, hasta encontrarnos en el hoy, que sigue quieta, inmóvil ante los retos que una sociedad de bienestar exige. Dentro de esta visión que puede sonar al pesimismo activo foucaultiano, amanece la resistencia y la apuesta por el cambio. El tiempo por orden (divina, en algunas ocasiones) se ha apoderado de los individuos, pero han surgido visiones que se mantienen en el tiempo, y alimentan a muchas otras, para cambiar el rumbo y poder ejercer la fuerza suficiente para liberar a la escuela de la mordaza que lleva puesta. Los timbres, las sirenas, la uniformización, la homogeneización del alumnado, la fabricación, en definitiva, y la selección de un perfil determinado ha venido se explica por el tipo de tiempo que se ha petrificado. Mi tema de trabajo aborda la diversidad, la pluralidad

⁷⁷Algunos investigadores/as transitan en sus trabajos entre tiempos escolares y tiempos de ocio, entendiendo ambos como tiempo educativo.

de proyectos de vida, de hogares, procesos y vivencias en los que la educación atraviesa cada una de las acciones que mi objeto de estudio lleva a cabo. La institución educativa de la escuela, como portavoz del Estado promueve unos tiempos que marcan y dejan huella a la alteridad, a todos/as aquellos/as estudiantes que no representan los valores del grupo dominante. Mi grupo de estudio es el dominado. Pero hay tiempo de maniobra.

3.3.3. Los tiempos de ocio

Aunque en este trabajo el tiempo de ocio es un actor más secundario que protagonista, debo incluirlo en estas páginas pues, indudablemente, éste forma parte del proceso educativo por el que cada menor atraviesa en su cotidianidad. Éste se suele confundir con tiempo libre, pero no son sinónimos. El ocio sí entra en el marco del tiempo libre pero no siempre el tiempo libre es tiempo de ocio. Esta confusión se populariza a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando el ascenso del tiempo libre vino a confundirlos, hasta el punto de que este cruce conceptual constituye uno de los aspectos característicos de la época (Morán de Castro, 2000).

El tiempo libre es un tiempo de entrada, liberado de ocupaciones y moldeable al gusto de cada quién. Es parte del tiempo vital de los individuos, de libre disposición, para llevar a cabo aquellas actividades que se consideren oportunas: *“El tiempo libre debe entenderse no como estar libre de algo, sino también como estar libre para algo, o sea, disponibilidad para ejecutar algo que procura placer y satisfacción, etc.”* (Lobo y Menchén, 2004: 44-45 cit. Por Muñoz y Olmos, 2010). Dumazedier dice del ocio que son ocupaciones a las que el individuo se entrega voluntariamente con diferentes objetivos tras haberse liberado de sus obligaciones laborales, familiares y sociales. Sus funciones han de ser el descanso, la diversión y el desarrollo (Dumazier, 1971:20 cit. Por Caride, 2014). Aquí, es sinónimo de *descanso activo*, un tiempo de tregua con los tiempos impuestos, ha de ser un *lugar* de recuperación y realización. Es un ser y estar en la relación con las actividades de ocio (De Valenzuela, Gradaílle y Caride, 2018).

El derecho a tener un tiempo propio ha sido un triunfo, conseguir ver el tiempo como un fin en sí mismo: *“las relaciones entre el tiempo y la libertad son infinitamente variables. Sin duda, la libertad sólo se ejerce en el tiempo. Pero también es cierto en relación con la opresión y la esclavitud”* (Leif, 1992: 17 cit. Por Caride, 2014: 36). Solo es tiempo de ocio cuando va acompañado de libertad. Si observamos el mundo, quizás podamos concluir, en muchas ocasiones, que el tiempo es *“enemigo de la libertad”* (Hargreaves, 1996: 119 cit. Por Caride, 2012).

Por tanto, parto de una conceptualización del ocio, vivenciado en libertad, que enfatiza en la experiencia educativa, en la que *“se satisfacen exigencias o expectativas de descanso, de cultivo intelectual y moral, de*

fortalecimiento de la autoestima, de adaptación e inserción en las dinámicas grupales, de interacción con el entorno físico y cultural, de recreación turística, de cooperación y solidaridad, etc.” (Caride, 2014: 43 cit. Por De Valenzuela et al., 2018: 37). Recuerdo la Carta Internacional de Educación del Ocio (1989), que en el apartado Educación para el Ocio en las escuelas, se expresaba que aquello que el alumnado aprehendiese sobre el “*desarrollo de valores, actitudes, conocimiento y habilidades de ocio, a través del desarrollo personal social físico y emocional e intelectual*”⁷⁸ se vería reflejado sin duda en las familias y en su alrededor (Caride, 1995). La carta del Ocio de 1994, por su parte, decía que debían ser los centros, familias y comunidades las que en conjunto creasen ciudades educadoras (Caballo, Gradaille, 2008), algo que también sostiene Caride, al proponer obrar a través de tres ámbitos: familias (dar libertad, introducirlo sin presiones), comunidad (dinamización social) y escuelas (enseñar a educar en el ocio) (Caride (1998).

El ocio que vivimos hoy hunde sus raíces en siglos que le precede (Cuenca y Aguilar, 2009). Buena parte de las dinámicas de ocio que tenemos actualmente, proceden de la institucionalización de la sociedad de masas. El paso de un capitalismo basado en la producción en donde el trabajo era el eje central de nuestras vidas, dio paso a una sociedad capitalista de consumo. En comparación con otros países europeos, la evolución española de estos años se ha definido como “*fordismo inacabado*” en la medida que tanto la norma de consumo de masas como el sistema de prestaciones sociales fueron menos intensos, tuvieron lugar más tarde y se desarrollaron en un contexto institucional fuertemente jerárquico y represivo (Pereda et al., 1996).

Ese proceso de transformación del *orden* social, configuró una nueva visión de los tiempos sociales: los tiempos de trabajos y los tiempos libres y de ocio se reinventaron. Una de las claves fundamentales de la consecución de tiempos libres tiene que verse en clave de conquista de la clase obrera, pero también como una herramienta eficaz del capitalismo. *Conceder* tener tiempo libre de ocio a los/as trabajadores/as para que el sistema tuviera sentido: consumir los productos que se producían en masa y en cadena.

En ese margen temporal en el que cesaban las horas de trabajo, se creó un imaginario social que acabó uniendo el ocio al consumo. Como dirá Bauman (2007:29) “*el consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas si no por el breve goce de las cosas*”, expresión que apela hacia alguna significación temporal. Y así, tras décadas de socialización de esos tiempos en esa concepción, nos paramos en el presente y observamos que buena parte de nuestro ocio gira en torno al consumo mercantilizado de bienes y servicios. Prevalecen los tiempos comerciales y escasean las iniciativas que busquen una concepción global del ocio plena que supere la aceleración y la *presión temporal* (OcioGune, 2010). Precisamente, uno de los rasgos más

⁷⁸ WLRA (World Leisure And Recreation Association), «International Charter for Leisure Education», en ELRA (European Leisure and Recreation Association). Summer, 1994, pp. 13-16.

característicos del ocio de hoy, señala Caride (2014), es la evolución que ha tenido: de una vivencia espontánea a su programación, organización, institucionalización en el marco de un sistema neoliberal que lo venera. El negocio del capitalismo ha sido o es el ocio (Kelly, 2000: 59 cit. Por Caride, 2014: 44). Por tanto, al igual que sucede con el trabajo u otras prácticas sociales, las oportunidades para el disfrute del ocio siguen siendo profundamente desiguales y discriminatorias.

En este indeseable marco, Muñoz y Olmos, S. (2010), proponen salir del conformismo, de la inercia adquirida e ir más allá del tiempo libre vivido como ocio superficial y consumista (Muñoz y Olmos, S., 2010: 141). Progresivamente, desde finales del siglo XX, emergen voces que reivindican la recuperación de la mirada de ocio clásico de realización personal, que se sostenga en lo educativo, que contribuya a una educación que reafirma la inquietud del ser, proporcione unas claves para que las adolescencias entiendan que el tiempo libre puede llegar a ser comprendido como fuente de felicidad, satisfacción, autodesarrollo y autorrealización (Muñoz y Olmos, S., 2010: 141).

Desde esta base, siguiendo a Zuzanek (1980 cit. Por en Caride, 1998), se pueden citar cuatro enfoques conceptuales del tiempo libre que tiene en la educación, un componente esencial:

- La primera, hunde sus raíces en la concepción del tiempo libre como factor básico para el desarrollo integral de la persona, objetivo básico de cualquier proceso primario de formación.
- La segunda, justifica la educación en cuanto que elemento que garantiza el derecho a un tiempo libre positivo y, por tanto, previene de usos nocivos del mismo.
- La tercera, inserta la educación en el mundo de la vida de los individuos, en sus acciones y relaciones cotidianas, siendo el tiempo libre uno de los elementos integrantes de este mundo particular de cada uno tanto desde una dimensión individual como comunitaria.
- La cuarta, sitúa la educación como ámbito con entidad propia para desarrollar actividades formativas en el tiempo libre.

En el terreno académico, cuando se habla de ocio, es necesario viajar hasta Euskadi y explorar lo que viene haciéndose en Estudios del Ocio de la Universidad de Deusto desde los 90. En 1995, se plantean los desafíos del Ocio. Puedo citar a Manuel Cuenca, que lleva planteando desde los 80 una educación para el ocio (1984), el *ocio humanista* (2000) o *ocio valioso* (2014). También subraya las siguientes dimensiones del ocio: Lúdica, creativa, festiva-comunitaria, ambiental-ecológica y solidaria (Cuenca, 1995). Sobre tiempo concreto de ocio, no son pocas sus publicaciones desde los 90 (1995, 1997, 2000a, 2000b, 2000c, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2016) y también en coautoría con otros/as investigadores/as. En 2009, Cuenca y Aguilar editan "*El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos de una sociedad apresurada*" en la que colaboran hasta 12 investigadores e investigadoras. La concepción de *Ocio humanista* de Cuenca (2000), se basa en la integración, inclusión y cohesión. Ese concepto evolucionó años más tarde hacia *Ocio valioso* (2014), acuñado por él

mismo, creativo sustancial y vivenciable, en donde denuncia los riesgos y amenazas de la sociedad apresurada en la que vivimos, y las pertinentes transformaciones de emergencia que la sociedad necesita emprender. Luchar por un ocio que empodere, *“que nos humanice en todo lo que es humano”* (Caride, 2012: 311 cit. Por De Valenzuela et al. 2018: 37).

La contraposición entre los llamados ocios negativos (alienante, ausente, nocivo, consumista...) y positivos (creativo, autotélico, solidario, lúdico, ecológico, preventivo, terapéutico, festivo...), también juegan parte de sus señas de identidad en este terreno. De los primeros, dirá Cuenca, que su direccionalidad negativa se muestra tanto *“desde el punto de vista de la sociedad en la que dicha acción se manifiesta”* (1995: 56). De los segundos, un ocio con dignidad, que contribuya *“a una ciudadanía completa y a una completa humanidad”* (Bauman, 2007 cit. Por Escolano, 2000: 22).

El grupo SEPA también incluye el ocio entre sus palabras clave de investigación. Caride, en 1990 ya dirige una tesis sobre tiempo libre⁷⁹ y repite en 2018 con la lectura de tesis de la investigadora del grupo, Ángela Valenzuela⁸⁰, que se especializa en este campo (2015, 2016 y 2019⁸¹). En 2000, la administración autonómica (Xunta de Galicia), financia la creación de conocimiento, lo que demuestra el interés público por el abordaje del tiempo libre y/o de ocio (Caride, 2000). Sumo también sus aportaciones desde finales de los 90 (1998, 2000, 2002, 2007, 2009, 2010, 2012b, 2014), y en coautoría (2002, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019a, 2019b). Recupero también los trabajos de Lorenzo Castiñeiras, como su tesis doctoral leída en 2016; Caballo (2009, 2015); Gradaílle, Caride y Caballo (2019); Fraguera, Varela Garrote y Caballo (2016); Caballo, Varela Crespo y Nájera Martínez (2017); Caballo, Martínez García y Varela Crespo (2019); Gradaílle, Varela Crespo y De Valenzuela (2016); Varela Crespo, Gradaílle y Teijeiro (2016); Varela Crespo y Maroñas Bermúdez (2019); Fraguera, Varela Garrote y Varela Crespo (2020); Fraguera, Varela Garrote y Sanz (2016), Varela Garrote, Pose y Fraguera (2019).

Saliendo de la Universidade de Santiago de Compostela, se encuentran trabajos desde los años 60, como los de González Seara (1965); De Grazia (1966); Pedró (1984), Puig y Trilla (1987), Pérez Serrano (1989), o Racionero (1983). Entrados los 90, Trilla (1998), Ruiz Olabuénaga (1998) o Gil Calvo (1995) y, a partir de la década de los 2000 hasta la actualidad, trabajos como los de Carretero (2005), San Salvador (2000, 2002, 2005,

⁷⁹Trigo Aza, E. (1990). Juventud, tiempo libre y educación en Galicia. Tesis doctoral dirigida por María Gloria Pérez Serrano (dir. tes.) Árbol académico, José Antonio Caride (dir. tes.). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

⁸⁰ De Valenzuela Bandín, A. L. (2018). Los tiempos de ocio en la vida cotidiana de la juventud en situación de riesgo y dificultad social: Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales. Tesis doctoral dirigida por Rita Gradaílle (dir. tes.) y José Antonio Caride (codir. tes.). Universidade de Santiago de Compostela.

⁸¹ Los dos primeros en coautoría.

2009, 2010), Morín (2006), Muñoz Rodríguez y Olmos Migueláñez (2008, 2010); Lobo y Menchén (2004); Trilla (2012); o Alberdi (2007), entre otros/as.

Todo lo dicho hasta ahora se puede resumir en la idea de vivir un tiempo libre de forma óptima como un derecho educable (Caride, 2007), que reivindique su papel protagonista en la generación de capacidades y oportunidades para vivir y degustar el tiempo libre en armonía con los intereses y necesidades vitales de cada colectivo de personas, en base a criterios no sólo económicos y organizativos sino, principalmente, sociales y educativos. Es urgente perseguirlo:

“el tiempo libre en tiempo potencialmente educativo y la educación en el tiempo libre como aquella educación que trabaja en un tiempo que va más allá del tiempo planificado, programado, establecido para ser evaluado progresivamente en aras de conseguir la buena educación y que, por el contrario, se centra en un concepto de educación marcado por la posibilidad de ejercer la dimensión ética de lo humano” (Morín, 2006 cit. Por Muñoz y Olmos, 2010:141).

Lo expresaba en su *Elogio de la ociosidad*, Russell (2000), al significar que el sabio empleo del tiempo libre, que supone abrir la vida a la posibilidad de no verse privados de muchas de las mejores cosas, es un producto de la educación y de la civilización (Caride, 2012: 309).

3.4. CONCLUSIONES

Este repaso general no recoge cuantitativamente todos los trabajos realizados, pero sí da cuenta de la importancia cualitativa de la investigación sobre usos del tiempo, orientada especialmente hacia lo educativo. Si bien hacia los años 90 se podría concebir como futura promesa, lo cierto es que en la actualidad, éste se ha convertido en un componente presente y corriente en los estudios tanto de sociología del tiempo⁸², de la sociología de la educación o de la pedagogía social.

Recapitulando lo escrito, el objetivo de este capítulo ha sido triple:

- Conocer qué es el tiempo y las interpretaciones sobre el propio concepto que, por partir de la abstracción, reviste complejidad.
- Traducir esas concepciones al ámbito de lo social, visibilizando la policromía de –usos de- tiempos y el monopolio de unos sobre otros, así como las consecuencias que éste tiene en la cotidianidad de las personas en general, y de mi objeto de estudio, en particular.
- Poner de relieve la singularidad de esta tesis, por articular en una misma narrativa dos disciplinas que hasta ahora no se habían encontrado.

⁸² Por ejemplo, en la Federación Española de Sociología existe un Grupo de Trabajo sobre sociología del Tiempo que lleva participando en dos ediciones consecutivamente de los congresos nacionales que se celebran anualmente: en la XI y XII. En ellos, se pueden contabilizar más de 50 comunicaciones presentadas.

De la revisión de la literatura, acojo la visión social del tiempo de Elías, que se resume en el tiempo es físico y es vivencia. La amalgama entre la visión objetivista y subjetivista me dirige al territorio de lo social, de lo construido y elaborado históricamente por el individuo como actor social. Precisamente, de esa construcción, se detecta una naturaleza multidimensional del tiempo, esto es, la creencia de que el tiempo se compone de muchos y de que supone un proceso de aprendizaje que marca e impone. Sí existe un tiempo, pero se traduce en pluralidad de usos: una variedad de tiempos que configuran las diferentes representaciones sociales de los grupos sociales. Sí son tiempos individuales pero su alcance es colectivo.

Dicho esto, siguiendo con la existencia de la pluralidad de usos, hay que partir de que el pensamiento hegemónico neoliberal que domina en las sociedades postindustriales es el (pro)motor de los tiempos actuales. El sistema capitalista no tendría razón de ser si no favoreciese la desigualdad en general, ya sea, en regiones, grupos humanos, sexos, razas, etc. Éste se caracteriza por filtrar la posición de los individuos en los diferentes niveles de la estructura social, por clasificar a los individuos, diferenciarlos y aplaudir la desigualdad. En resumen, en las sociedades actuales el tiempo es un factor de diferenciación, decide quién *“está dentro y quién está fuera”*.

En base a ello, se establecen dos usos principales del tiempo (o dos tipos de tiempo): el tiempo productivo y el tiempo que no lo es. El primero es la matriz, la base sobre la que se van configurando los demás. Ese tiempo que no es productivo, es el tiempo para la reproducción social. Ese tiempo puede ser tiempo libre, liberado y de ocio, pero también, tiempo de socialización. Participando de ese carácter transversal, está el tiempo educativo. Aquello que los postulados marxistas defenderían de que el tipo de relación que el individuo tenga con los medios de producción define su posición en la sociedad, no me parecen tan descabellados. En el idioma de esta tesis, vendría a decir que el uso del tiempo laboral condiciona, por una parte, la posición del individuo en la sociedad, pero condiciona los tiempos reproductivos (del hogar - familiar). Es decir, el tiempo productivo ejerce el control y la hegemonía sobre el reproductivo. Entre ambos, destaca el tiempo educativo y escolar, que forzosamente emana de éstos. Al igual que el del ocio. Aquí, he de hacer una parada para unir tiempo y migración. Traigo la idea que ya planteé en los capítulos anteriores, de que las acciones de mi objeto de estudio van más allá del terreno de lo individual, siendo la migración una cuestión que implica a la familia. De la misma manera, entiendo, en este caso, que los usos del tiempo también tienen mucho de familia y de hogar:

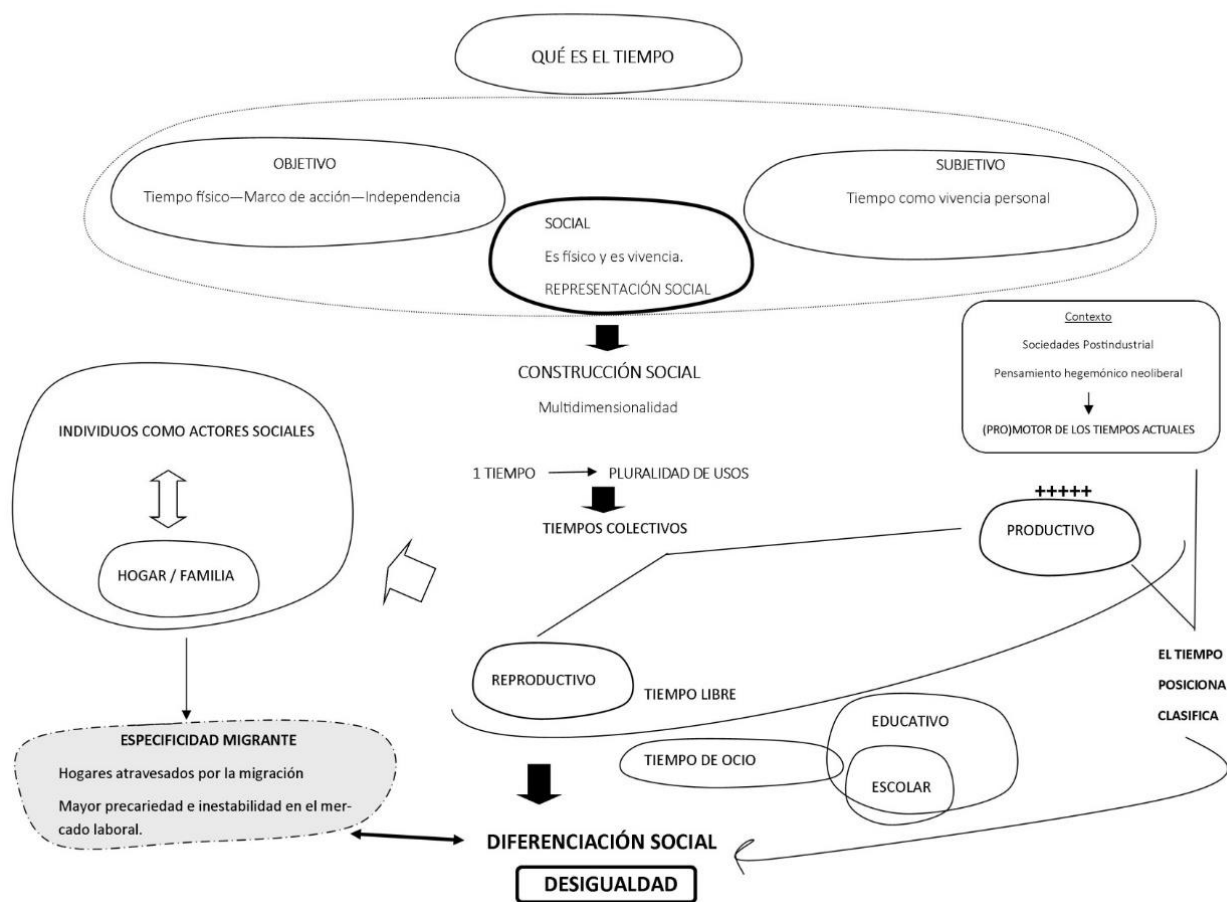
“En el marco de las ciencias sociales, las problemáticas laborales y familiares pueden ser analizadas tanto como dimensiones independientes o como socialmente imbricadas. Esta última aproximación promueve una mirada en la que ambos mundos se van hilvanando entre sí en la trama de lo cotidiano (Weber y Dufy, 2009), posibilitando conocer en profundidad su intersección y colaborando en la comprensión de la complejidad que presentan estos fenómenos sociales” (Muñiz Terra, 2020:377).

Aquí es donde hago el punto de encuentro en el que la migración también permea a los usos del tiempo. Sostengo la creencia de que el tiempo de las adolescencias en general no es individual, sino que depende de la articulación de diferentes tiempos que implican a los miembros del hogar. En el caso de las adolescencias migrantes, las unidades familiares migrantes se rigen por otras reglas de juego y otros tiempos, lo que les confiere especificidad con respecto a los hogares no migrantes. Parten en desventaja: los tiempos reproductivos están atravesados por la condición migrante – que es una condición laboralmente subalterna y más vulnerable respecto de los/as autóctonos/as-. Esto, necesariamente afecta a la educación de los/as adolescentes. Los/as hijos/as de los/as migrantes están condicionados por la experiencia laboral de los padres y madres, demostrando así que los tiempos son colectivos y no individuales ni compartimentos estancos. Lo que sucede a un miembro del hogar afecta a los restantes miembros. El diseño de los tiempos de los/as menores se realiza en base al de los progenitores, del hogar, en definitiva. Por tanto, inevitablemente, las condiciones de partida del tiempo educativo no son ventajosas, porque como he estado diciendo, el conjunto de tiempos se entreteje entre sí. Hay un desajuste entre los tiempos productivos, reproductivos y, por ende, educativos de los hogares. Este ajuste es desigual para los/as migrantes.

El anudamiento entre el campo de las migraciones y de los tiempos, es lo que da a esta tesis doctoral un punto de novedad y originalidad. En ella, se aborda a un grupo concreto de la población, la migrante, desde una óptica, que se sepa, inédita hasta ahora. O, como mínimo, poco transitada. No hay en la literatura reciente un trabajo que integre la sociología de las migraciones con el uso del tiempo, por ello quiero ponerlo en valor. Parto de la orfandad en cuánto a los debates al respecto de la socialización de los/as menores en términos de usos del tiempo. Es precisamente, este desamparo en el estado de la cuestión, el que hace que éste sea uno de los puntos fuertes de esta investigación. Se trata de crear conocimiento novedoso y, por qué no declararlo, un tanto ambicioso desde el punto de vista analítico.

En el esquema final, muestro de manera visual, estas reflexiones finales.

Figura 3.2. Esquema-resumen capítulo 3



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODOS

4.1. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras el planteamiento del problema y teniendo en cuenta el contexto, opté por una metodología mixta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Creo esta ruta como la más apropiada para resolver mis preguntas de investigación, pues implica *“mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión”* (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008: 17). Teniendo muy presente la capacidad de encuentro que hay entre lo cuantitativo y lo cualitativo, desarrollé diferentes instrumentos para resolver cada objetivo específico. Este enfoque no es la suma de dos métodos diferentes, sino que la idea es crear un tejido entre ambos que me lleve al lugar que quiero ir, con la máxima principal de *“utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación (cuantitativa y cualitativa), combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”* (Hernández-Sampieri, 2018:609). Los métodos mixtos:

“representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 cit. Por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018: 10).

La agudeza del pluralismo metodológico procede de saber explotar las potencialidades de lo cuantitativo y cualitativo, y aunarlo para favorecer el desarrollo de la investigación. Tal y como apunta Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la naturaleza de la gran mayoría de los fenómenos tiene una parte objetiva y otra subjetiva que los complejiza, por lo que, para captar ambas realidades, se requieren ambas visiones. En concreto, junto con las observaciones de otros autores (Newman et al., 2002; Bazeley, 2018; Clarke, 2004; Feuer, Town y Shavelson, 2002; Johnson y Schoonenboom, 2015; Brannen, 2008 cit. Por Hernández-Sampieri, 2018: 615), señalan 7 ventajas, que resumo brevemente:

- Lograr una perspectiva más amplia y profunda, al concebir los fenómenos de manera integral, completa y holística (Ver Newman et al., 2002).
- Producir datos ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, al considerar diferentes fuentes, contextos, etc. (Bazeley, 2018).
- Potenciar la creatividad teórica (Clarke, 2004).
- Apoyar con más solidez las inferencias científicas (Feuer, Town y Shavelson, 2002).
- Permitir una mejor exploración, explotación y generalización de los datos (Johnson y Schoonenboom, 2015).

- Posibilidad de tener más éxito al presentar resultados a una audiencia hostil.
- Desarrollar nuevas destrezas o competencias, o bien reforzarlas (Brannen, 2008).

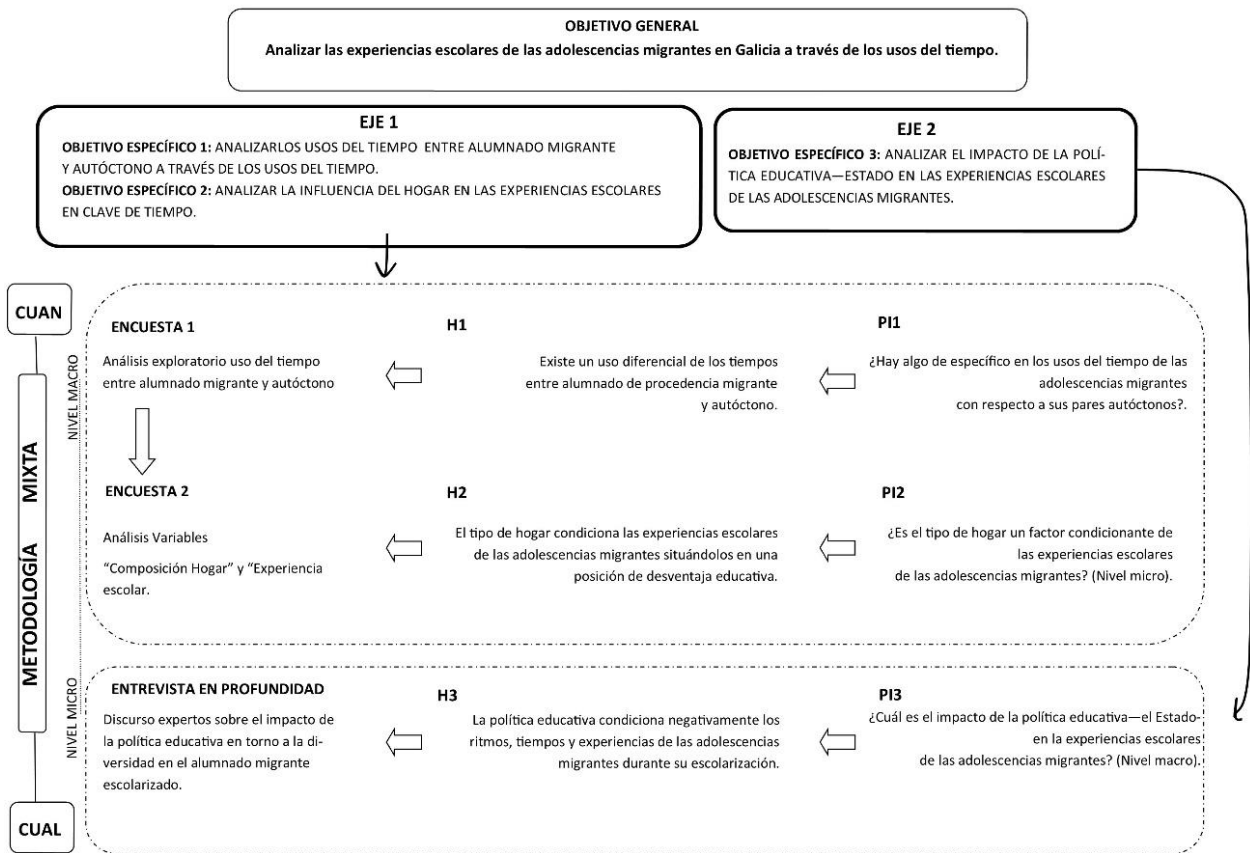
El objetivo general era analizar las experiencias de desventaja educativa de las adolescencias migrantes⁸³ en Galicia a través de los usos del tiempo. Para ello, analíticamente se vertebró el trabajo sobre dos ejes: uno meso y otro macro, que comprenden 3 objetivos específicos:

- Comparar los usos del tiempo educativo -en familia, en la escuela y en el ocio- entre alumnado migrante y no migrante.
- Analizar la influencia del hogar en las experiencias escolares de las adolescencias migrantes en Galicia.
- Analizar el impacto de la política educativa en las experiencias escolares de las adolescencias migrantes.

De la toma de decisiones surgió la elección de la ruta mixta, entendiéndola de manera secuencial, no por tener dos ejes, sino porque la naturaleza de cada uno sugiere ser abordada con diferente metodología. Fue secuencial, porque se llevó a cabo por fases, como ya he avanzado, porque tanto los datos cuantitativos como cualitativos interactuaron en buena parte del proceso. La aplicación de lo cualitativo estuvo condicionada por el campo anterior, y este condicionó el último. Para poder comprender el cómo y el porqué, a continuación, exponemos brevemente la relación entre el modelo de análisis y el diseño de la investigación.

⁸³ A lo largo de la tesis emplearé “adolescencias migrantes”, “alumnado migrante” o “hijos/as de migrantes”. Introduzco este criterio sociológico para tener una definición integradora de mi objeto de estudio y rechazo utilizar el término extranjero, concepto meramente jurídico (García Borrego, 2003).

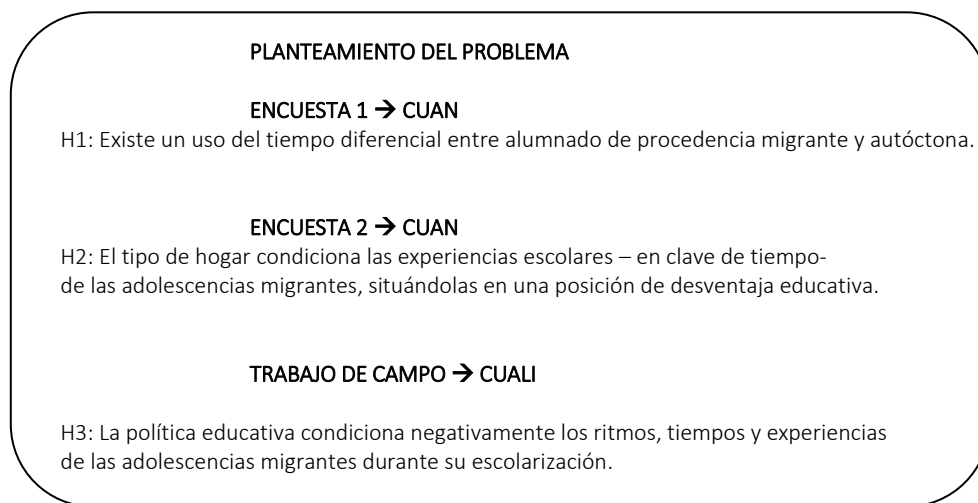
Figura 4.1. Relación modelo de análisis y diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo general de la investigación es analizar las experiencias escolares de las adolescencias migrantes en Galicia en clave de tiempo y a través de dos niveles: un nivel meso, que se centra en analizar el uso del tiempo educativo y la cotidianeidad de los hogares migrantes; y un nivel macro, que aborda el impacto del aparato estatal -representado por la política educativa- en las experiencias escolares de estas adolescencias. Teniendo el problema planteado -preguntas de investigación e hipótesis- y asumido el contexto -tiempos, recursos y marco de estudio-, seleccioné la encuesta como parte del trabajo cuantitativo y la entrevista en profundidad como parte del cualitativo.

Figura 4.2. Planteamiento del problema



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al EJE 1, éste se centró en la aplicación de dos encuestas. Tal y como se señala en el manual de García Ferrando (1986), la encuesta es *“aquel instrumento de investigación que a través de procedimientos estandarizados de interrogación que permiten la comparabilidad de respuestas, obtiene mediciones cuantitativas de una gran variedad de aspectos objetivos y subjetivos de una población”*.

La primera encuesta (ENC1 en adelante)) formaba parte de un proyecto de investigación⁸⁴ en el marco del cual realizaba esta tesis doctoral como becaria FPI⁸⁵, y no abordaba todas las cuestiones necesarias para resolver las preguntas de este trabajo. Por esta razón, la explotación de los datos de toda esa encuesta se centró en analizar la posible especificidad de los tiempos de los adolescentes, teniendo en cuenta su procedencia. Los objetivos eran:

- conocer si los tiempos educativos de los migrantes distaban de los de los autóctonos,
- obtener una fotografía de cómo era el uso del tiempo de cada grupo,
- y observar su impacto en los principales espacios y tiempos: hogar, escuela y ocio.

Precisamente, ese carácter de comparabilidad fue el patrón empleado para poder establecer una generalización o universalización de los resultados de esta investigación, básicamente a través de un análisis descriptivo. La bondad de la encuesta fue que las variables eran medibles y observables lo que nos permitió orientar los resultados hacia un análisis descriptivo en el que pudimos establecer patrones de comportamiento

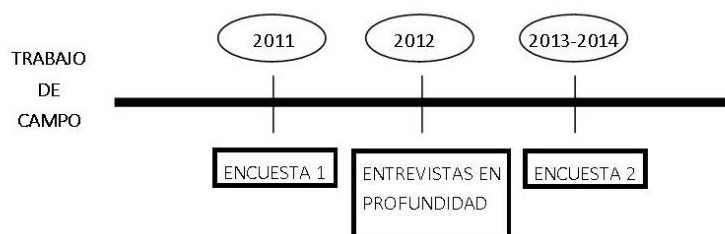
⁸⁴ Marco: Proyecto de investigación “Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”. El desarrollo del proyecto se llevó a cabo a nivel estatal implementando cuestionarios en todas las comunidades autónomas de España (junto con Ceuta y Melilla) a alumnado, profesorado y equipos directivos. Ministerio de Ciencia e Innovación 2008-2011. Investigador principal: José Antonio Caride. Grupo SEPA.

⁸⁵ Formación de Personal Investigador.

de la población estudiada y contraste entre ambos grupos: ¿eran diferentes los usos del tiempo entre ambos grupos?, ¿cómo de diferente eran?

Una vez abordada esta fase, se prosiguió al siguiente paso. Ya que quería seguir midiendo comportamientos a través de datos numéricos, representativos de la realidad que estábamos trabajando, se diseñó una segunda encuesta (ENC2 en adelante) se elaboró *ad hoc* para esta tesis doctoral. El diseño del guión se centró específicamente en el alumnado migrante y se incluyeron bloques relativos a la pregunta de investigación. Se puede considerar una versión *mejorada* de la anterior encuesta, pues de ella pude obtener la relación entre las variables claves: el hogar y la experiencia escolar.

Figura 4.3. Cronología de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

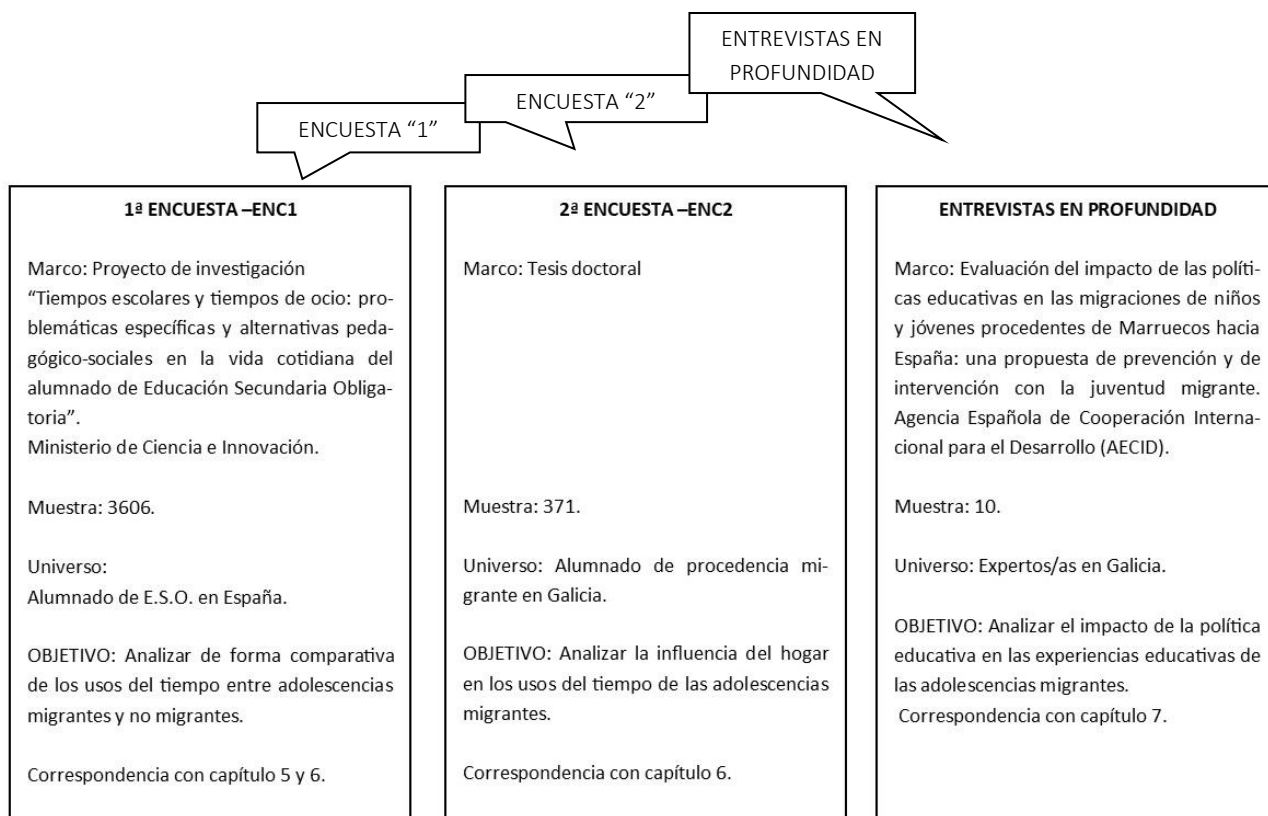
Entre esas dos fases, se llevó a cabo la ruta cualitativa, que forma parte del EJE 2, a través de la entrevista en profundidad, buscando encuentros cara a cara entre los/as informantes y yo, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los/as informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las que expresan por sus propias palabras (Taylor, Bodgan y Piatigorsky, 1984).

El trabajo de campo se enmarcó en un proyecto de investigación sobre la evaluación de políticas educativas en niños y jóvenes migrantes⁸⁶, por lo que los tiempos se establecieron por las necesidades que exigía dicho proyecto. Llevé a cabo un trabajo de campo en dos contextos: Galicia y Cataluña, recabando un total de 25 entrevistas en profundidad -10 en Galicia y 15 en Cataluña-. Dado que esta tesis doctoral se contextualiza en Galicia, descarté la parte del campo realizado en aquella comunidad. Si bien es cierto que su aportación es indiscutible, los discursos son enriquecedores y complementarios, creo que es oportuno centrarme en el contexto de actuación propio de este trabajo que es Galicia. Aclarado esto, en el esquema se ve que la decisión de elegir la ruta cualitativa tuvo que ver con cómo llegar a poder responder la pregunta de investigación, a

⁸⁶ Se trata de un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID) cuyo título es: "Evaluación de las políticas educativas en las migraciones de niños y jóvenes procedentes de la región Atlántica y llanura, interiores de Marruecos, para una propuesta de prevención y de intervención con la juventud migrante en situación de riesgo", dirigido por Laura Oso y Natalia Ribas (miembros del Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales – ESOMI). Período: 2011-2013.

cómo poder llegar a entender esa parte del fenómeno estudiado. Quería conocer experiencias, discursos, narrativas de los/as agentes implicados en el proceso de escolarización de los/as menores a partir de diferentes subtemas. A través de la voz y las creencias de éstos/as, pude comprender el mundo desde ese punto de vista: ¿Cómo actúa la política educativa para con la migración? ¿Es el estado, la institución educativa y el cuerpo docente enemigo de la alteridad?

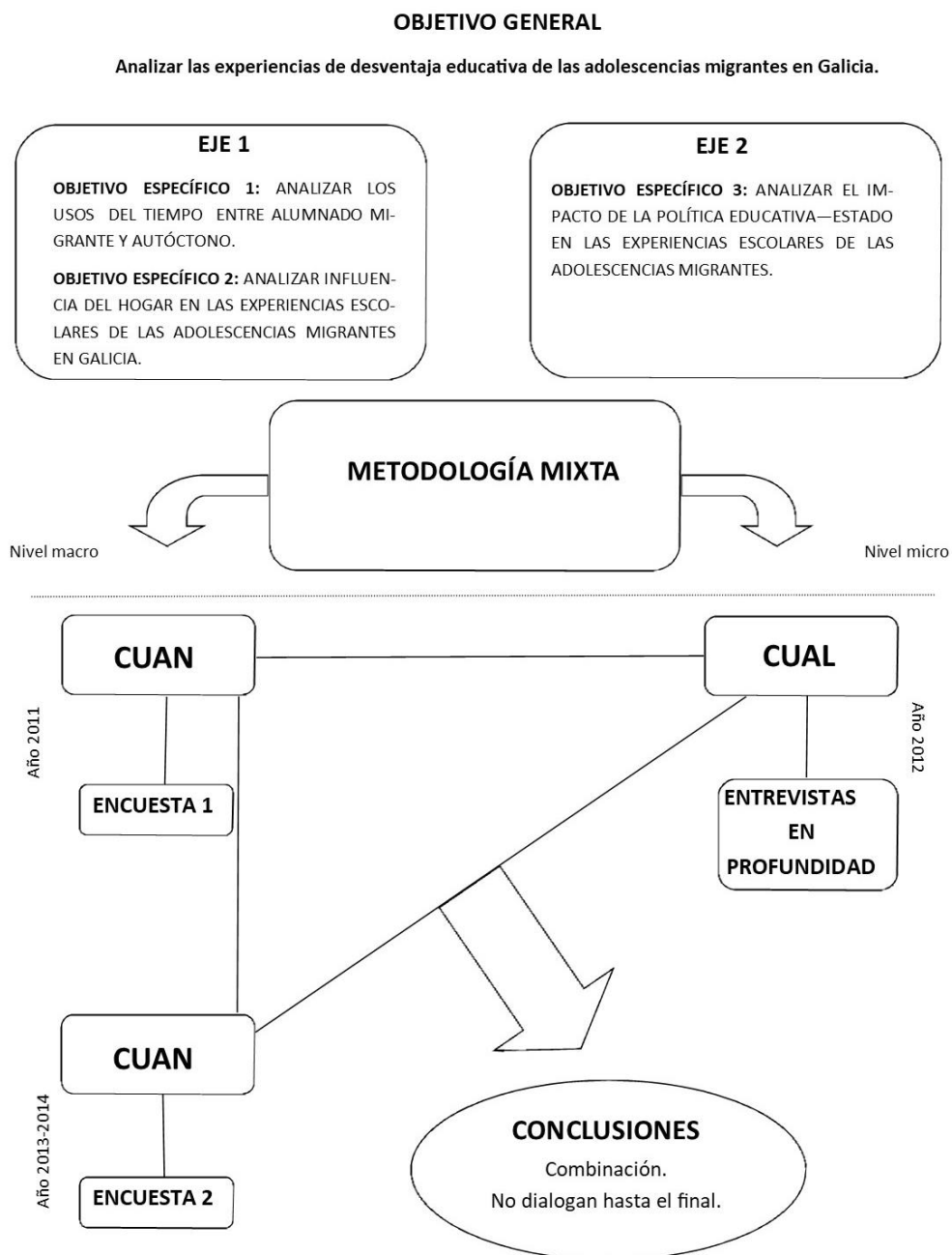
Figura 4.4. Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia.

El proceso, como se ve, tuvo su desarrollo en diferentes fases, pero no por ello compartimentadas y estancas. Un elemento clave de una investigación mixta es que recolecte, analice, interprete y reporte datos cuantitativos y cualitativos, de tal manera que las aproximaciones se retroalimentaran, aunque lo cierto es que el diálogo real fue al final. Se llevó a cabo una combinación de resultados que contribuyeron a la redacción de unas conclusiones finales. A modo de resumen, presento esquemáticamente el diseño de los métodos delicadamente seleccionados.

Figura 4.5. Fases diseño metodológico



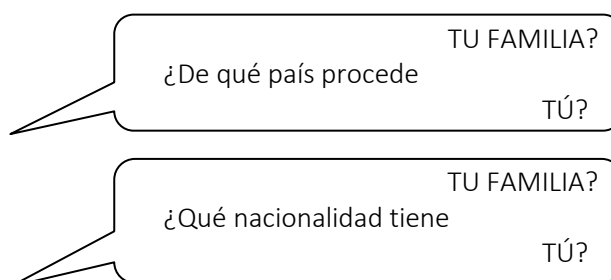
Fuente: Elaboración propia.

4.2. LA PRIMERA ENCUESTA: EXPLORANDO AL OBJETO DE ESTUDIO

4.2.1. Diseño cuestionario

Como acabo de explicar, esta encuesta (ENC1) se diseñó en el marco de un proyecto de investigación *“Tiempos escolares y tiempos de ocio. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”*, liderado por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). La idea original del mismo se centraba en saber cómo organizaban y utilizaban el tiempo los/as estudiantes de ESO en ámbito estatal⁸⁷. A partir de ahí se constituyeron diferentes bloques⁸⁸, con un total de 34 preguntas, 26⁸⁹ de las cuales fueron objeto de análisis y explotación para este trabajo.

La pregunta clave para esta investigación, que se introdujo expresamente en el cuestionario, fue la pregunta 8⁹⁰, directamente relacionada con la temática migratoria y que se sitúa como la variable de análisis por excelencia. No sólo fue de interés saber procedencia del/a alumno/a, si no que se diferenció el país de nacimiento y el país de nacionalidad tanto del padre o tutor, madre o tutora e hijo/a para conocer con más detalle la idiosincrasia de esa familia.



⁸⁷ Fuente: Resumen convocatoria proyecto: “El proyecto que presentamos da continuidad a una línea de investigación sobre “Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red” (SEJ2005- 08582/EDUC), Ésa se centraba en conocer e interpretar cómo inciden los tiempos escolares en los procesos de socialización infantil, analizando de qué forma y en qué grado afectan a la vida cotidiana de la infancia escolarizada en la Educación Primaria, así como a los modos de configurar su tiempo libre en la sociedad española actual. Complementariamente, desde una perspectiva pedagógico-social, asociábamos los resultados obtenidos a la necesidad de proponer las alternativas que deberían adoptarse para que los tiempos escolares, en convergencia con otros tiempos sociales, posibilitaran un desarrollo más integral e integrador de la infancia, considerando a tal fin los objetivos y criterios de actuación de la Educación del Ocio. Con este proyecto saltamos de la infancia a la adolescencia escolarizada, para tener una visión más compleja y holística de las realidades en las que se inscriben los procesos de socialización y la vida cotidiana de quienes –como niños y adolescentes– ven satisfecho el derecho a una educación obligatoria y gratuita en el sistema educativo, concretamente entre los 12 y los 16 años a través de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La hipótesis de trabajo se remite a la necesidad de validar los significados –viejos y nuevos– que los tiempos educativos, y muy especialmente los relacionados con el calendario y horario escolar, tienen en la vida cotidiana de los adolescentes, de sus problemas emergentes y de las alternativas que deberán adoptarse para un desarrollo integral de su personalidad y de sus derechos de ciudadanía. A lo que debe añadirse una especial preocupación por los espacios y tiempos de ocio, cada vez más significativos para los aprendizajes y las experiencias que tienen como soporte los vínculos sociales que en ellos se generan.

⁸⁸ El diseño del cuestionario lo llevaron a cabo investigadores/a del grupo SEPA, entre los/as que yo no me encontré. Ver totalidad cuestionario en Anexo 1. El cuestionario se divide en 4 bloques: “Datos de identificación”, “Sobre los días de clase”, “Sobre la vida en tu centro escolar” y “Sobre tu tiempo libre”.

⁸⁹ Se obviaron 8 preguntas ya que carecían de relevancia para el conjunto de la investigación.

⁹⁰ Ver Anexo 1.

4.2.2. El universo de análisis y variables de clasificación y de análisis

El universo de análisis fue el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) correspondiente a las edades comprendidas en 12-16 años que estudiaran cualquiera de los dos ciclos de la ESO⁹¹ en cualquiera de las comunidades autónomas en que se divide España. Las variables de clasificación fueron: España, las comunidades autónomas y los centros en cuestión seleccionados⁹². Por último, las variables de análisis se determinaron en función del sexo, la edad, el curso, lugar de residencia, la titularidad del centro, la nacionalidad, el país de nacimiento, siendo éstas últimas las de relevancia.

Figura 4.6. Universo de análisis, variables de clasificación y variables de análisis

UNIVERSO DE ANÁLISIS	VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	VARIABLES DE ANÁLISIS
Alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)	España	Sexo
		Edad
	Centro de enseñanza	Curso
		País de nacimiento/nacionalidad
		Lugar de residencia
		Titularidad del centro.

Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

4.2.2.1. Terminología empleada para objeto de estudio: Diferenciación alumnado autóctono y migrante

Esta sección justifica la elección de la terminología empleada en el modo de presentar a mi objeto de estudio, ya sea teóricamente como en la exposición de los resultados obtenidos del trabajo empírico. El criterio empleado en la terminología “autóctono” y “migrante”, para diferenciar al alumnado, fue el siguiente: el lugar de procedencia. El DRAE⁹³ señala que autóctono es quien ha nacido en el mismo lugar que reside. En esta tesis, migrante es quien que vive fuera del país donde nació. Teniendo en cuenta el criterio de nacimiento y procedencia, he de hacer dos apuntes:

- La encuesta 1 -ENC1- se realizó a alumnado en general. La diferenciación hecha en la explotación de los datos se llevó a cabo en base a la pregunta “¿Tu familia procede de otro país?” En caso de respuesta

⁹¹ El primer ciclo corresponde a 1º y 2º de ESO y el segundo a 3º y 4º de ESO.

⁹² En un siguiente apartado se detallarán los criterios de selección de los centros.

⁹³ Diccionario de la Real Academia Española.

afirmativa, el alumnado en cuestión, completaba la información respondiendo el lugar de procedencia y de nacionalidad de él mismo y de los miembros de su hogar.

- La encuesta 2 -ENC2- está realizada únicamente a alumnado migrante, es decir, alumnado que ha nacido en un país diferente de España y que se constituye en un hogar migrante.

En ninguno de los dos casos, se contemplan los procesos de adopción.

Por otra parte, y con el objetivo de aliviar la lectura y evitar la redundancia de términos en la tesis doctoral, en ocasiones se han empleado los siguientes, a modo de sinónimo, totalmente aséptico y sin desvirtuar el criterio anteriormente explicado⁹⁴.

4.2.3. Elaboración de la muestra⁹⁵

4.2.3.1. Muestreo aleatorio simple

Para la elaboración de la muestra, se tomaron como referencia los datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación⁹⁶, procediéndose a la explotación de los datos secundarios relativos al curso escolar 2007-2008 por ser el que presentaba información más completa en relación a las variables contempladas y las más actualizadas en el momento de diseño de la misma. El proceso muestral se llevó a cabo a partir del alumnado. Los centros educativos responden a una mera herramienta metodológica. De este modo, se seleccionó un tipo de muestreo aleatorio simple, el más sencillo y conocido que pudiese otorgar la misma probabilidad de ser elegidos a todos los elementos de la población.

Con objeto de dar comienzo al trabajo de campo relativo a la realización de los cuestionarios al alumnado de E. S. O., se procedió, en primer lugar, a conocer el volumen de alumnado y centros existentes en el conjunto de España y en cada comunidad autónoma (junto con Ceuta y Melilla), con el fin de ajustar correctamente el tamaño de la muestra⁹⁷.

⁹⁴ "Autóctono": Alumnado autóctono, alumnos/as autóctonos/as, población escolar autóctona, adolescencias autóctonas, menores autóctonos/as, alumnado nativo, alumnos/as nativos/as, población escolar nativa, adolescencias nativas, menores nativos/as. "Migrante": Alumnado migrante, alumnos/as migrantes, población escolar migrante, adolescencias migrantes, menores migrantes, descendientes migrantes, hijos e hijas de migrantes, alumnado procedente del extranjero, alumnos/as procedentes del extranjero, alumnos/as de menores de procedencia extranjera, menores procedentes de extranjero, adolescentes procedentes del extranjero.

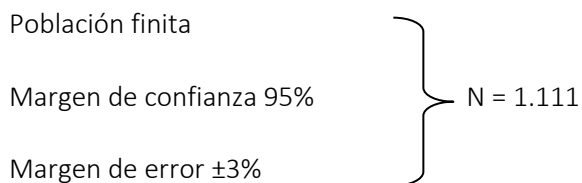
⁹⁵ La confección de la muestra fue obra de la autora y otros investigadores del Grupo SEPA.

⁹⁶ Estadísticas enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación y Ciencia (www.mec.es)

⁹⁷ Realización de una muestra por tratarse de un universo inabarcable.

De este modo, con las tablas prontuarias⁹⁸ en mano, un margen de confianza del 95.5 y error muestreo de +- 3, se obtuvo una muestra de 1.111 casos. En cuanto a los centros, se decidió una muestra final de 52⁹⁹ centros en todo el conjunto español.

4.2.3.2. Tipo muestreo: aleatorio simple



4.2.3.3. Fases proceso muestral: distribución alumnado

El proceso muestral atravesó las siguientes fases, realizando la repartición a partir de las siguientes variables:

- Desagregación territorial.
- Titularidad de los centros / y hábitat rural.
- Ciclo de enseñanza.
- Curso.
- Sexo.

1ª FASE: Asignación de alumnado en función del peso que cada comunidad tiene sobre el conjunto de España.

2ª FASE: Distribución del alumnado en 52 centros.

3ª FASE: Asignación del alumnado según la titularidad del centro (pública o privada¹⁰⁰), porcentaje relativo que obtiene en cada comunidad y añadiendo el componente de ruralidad.

4ª FASE: Asignación del alumnado por cursos, a tenor siempre de los datos porcentuales obtenidos.

5ª FASE: Introducción en cada curso de la variable sexo, con lo que se asignó el número de alumnos y alumnas que debieran recibir el cuestionario, en cada curso de cada centro, o bien público o bien privado¹⁰¹.

En resumen, se distribuyó el alumnado en centros de las comunidades autónomas (junto a Ceuta y Melilla) según el peso que cada una tiene en el conjunto español. Una vez hecho esto, se completó la muestra,

⁹⁸ Tablas que ofrecen la amplitud de la muestra para el caso de las poblaciones finitas, no muy grandes. Ver García Ferrando (2008).

⁹⁹ En el siguiente apartado se justifica la elección de 52 centros.

¹⁰⁰ En el conjunto de centros de titularidad privada, se asignó aplicar cuestionarios en dos de naturaleza no concertada. La comunidad de Madrid y Cataluña al tener más dos centros asignados en privada se decidió aplicar en cada uno de los modelos educativos.

¹⁰¹ En este caso se entiende como privado-concertado o privado-no concertado.

distinguiendo la titularidad de los centros (pública o privada), los cursos de enseñanza y el sexo, como se muestra a continuación:

Figura 4.7. Distribución muestral ENC1

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	ALUMNADO	CENTROS		CURSO								HÁBITAT RURAL	
		TITULARIDAD PÚBLICA	TITULARIDAD PRIVADA	1ª		2ª		3ª		4ª			
				H ¹⁰²	M	H	M	H	M	H	M		

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3.4. Los centros de enseñanza

Se determinaron un total de 52 centros repartidos según el aporte de cada comunidad autónoma. Para esa distribución proporcional se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

- Titularidad (pública, privada concertada y privada no concertada).
- Hábitat del centro: rural, urbano (teniendo en cuenta el criterio del Instituto Nacional de Estadística y atendiendo a porcentaje de población en cada categoría en la Comunidad Autónoma).

Dado que la variable *centro* funcionó como herramienta metodológica, el procedimiento arbitrario de selección de 52 centros finalmente es el que sigue:

1º Se aseguró la existencia de dos centros por comunidad autónoma por las exigencias resultantes de la muestra¹⁰³.

2º Los 16 centros restantes se asignaron en función del aporte que cada comunidad hace al conjunto español, es decir, en función del peso de cada comunidad autónoma soporta con respecto al total se logró una distribución proporcional.

3º Una vez realizada la asignación territorial, en la totalidad de las comunidades se introdujo la variable titularidad, de modo que los centros determinados se organizaron bajo el rótulo de público, privado concertado y no concertado en función de los porcentajes obtenidos previamente.

4º Por último, se introdujo el componente de ruralidad con lo que de acuerdo con la representatividad estadística, se obtuvieron un total de nueve centros a entregar los cuestionarios en el conjunto del

¹⁰² H: Hombre; M: Mujer.

¹⁰³ En todos territorios deberían entregarse cuestionarios a alumnados tanto de centros públicos y privados. Por esa razón existe la necesidad de asignar dos centros por comunidad autónoma (junto con Ceuta y Melilla).

territorio español, y repartidos entre las comunidades con un mayor índice de ruralidad¹⁰⁴, resultando 9¹⁰⁵ centros.

4.2.3.5. Resultado muestral final

En el siguiente cuadro aparece el resultado del proceso muestral que se acaba de detallar:

Tabla 4.1. Distribución alumnado según muestra confeccionada

	TOTAL ALUMNADO	TOTAL CENTROS	P	Pr-c	Pr-nc	Rural ¹	PÚBLICOS												PRIVADOS												
							1º			2º			3º			4º			1º			2º			3º			4º			
							T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	
TOTAL	1111	52	27	23	2	9	735	202	108	94	200	106	94	182	91	91	151	73	78	376	98	51	47	97	50	47	95	48	47	86	42
Andalucía	239	7	5	2		1	180	51	28	23	51	27	24	45	23	22	33	16	17	59	15	8	7	15	8	7	15	7	8	14	7
Aragón	29	2	1	1		1	18	5	3	2	5	3	2	4	2	2	4	2	2	11	3	2	1	3	2	1	3	2	1	2	1
Asturias (Principado de)	20	2	1	1			13	4	2	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	7	2	1	1	2	1	1	1	0	1	2	1
Balears (Illes)	24	2	1	1			15	4	2	2	4	2	2	4	2	2	3	1	2	9	3	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1
Canarias	54	2	1	1			41	12	7	5	11	6	5	10	5	5	8	4	4	13	4	2	2	3	1	2	3	1	2	3	1
Cantabria	6	2	1	1			4	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Castilla y León	56	3	2	1		1	36	9	5	4	9	5	4	9	5	4	8	4	4	20	5	3	2	5	3	2	5	2	3	5	3
Castilla-La Mancha	55	2	1	1		1	45	13	7	6	12	6	6	11	6	5	9	4	5	10	3	2	1	2	1	1	3	2	1	2	1
Cataluña	165	5	2	2	1	1	98	25	13	12	25	13	12	25	13	12	23	12	11	67	17	9	8	17	9	8	17	9	8	16	8
Comunitat Valenciana	119	4	2	2		1	80	22	11	11	22	12	10	20	10	10	16	8	8	39	10	5	5	10	5	5	10	5	5	9	4
Extremadura	32	2	1	1		1	24	6	4	2	7	4	3	6	3	3	5	2	3	8	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1
Galicia	58	3	2	1		1	40	10	5	5	11	6	5	10	5	5	9	4	5	18	5	3	2	5	3	2	5	3	2	4	2
Madrid (Comunidad de)	144	4	1	2	1	1	76	20	11	9	20	11	9	18	9	9	16	8	8	68	18	9	9	17	8	9	17	9	8	16	8
Murcia (Región de)	39	2	1	1			28	8	4	4	7	4	3	7	3	4	6	3	3	11	3	1	2	3	2	1	3	2	1	2	1
Navarra (Comunidad Foral)	14	2	1	1		1	8	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	6	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
País Vasco	43	2	1	1			19	5	3	2	5	3	2	5	3	2	4	2	2	24	6	3	3	6	3	3	6	3	3	6	3
Rioja (La)	7	2	1	1			5	1	1	0	2	1	1	1	1	0	1	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Ceuta	3	2	1	1			2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Melilla	3	2	1	1			2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0

1: Número de centros asignados en territorio considerado como rural (poblaciones con menos 10.000 habitantes) en función del peso que cada comunidad soporta sobre el conjunto.

*P: centros de titularidad pública; Pr-c: centros de titularidad privada concertada; Pr-nc: centros de titularidad privada no concertada.

*T: total; H; hombre; M: mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

4.2.3.6. Localización alumnados en los centros según las comunidades autónomas¹⁰⁶

La localización de los centros se hizo al azar, siempre siguiendo la muestra final establecida. Dado que el criterio seguir nunca fue geográfico, a pesar de que sí se establecieron un mínimo de 2 centros en cada comunidad autónoma (y por Ceuta y Melilla), en el caso de la localización no obedeció a tales normas, sino fue el resultado de contactación espontánea y aleatoria con los mismos.

¹⁰⁴ El porcentaje de ruralidad se calculó bajo los criterios empleados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) por los cuales se considera hábitat rural a las poblaciones con menos de 10.000 habitantes.

¹⁰⁵ Resultaría un total de 10 centros, pero por aproximaciones decimales se quedaron en 9 que se seleccionaron entre las comunidades con mayor porcentaje.

¹⁰⁶ La localización de los centros se dividió por comunidades y parte integrante del proyecto de investigación. En particular, la autora contactó con centros de Andalucía, Madrid, Baleares y Galicia.

4.2.3.7. Aplicación de los cuestionarios¹⁰⁷

Las condiciones que se establecieron desde los centros (y también desde la dirección del proyecto de investigación en el que se enmarca el desarrollo de este trabajo de campo) tenían que ver principalmente con la utilización de una hora lectiva con todo el alumnado de esa aula, entendiéndose que una unidad-aula tiene un máximo de 25 alumnos/as. Independientemente de la muestra que resultó en la que se distribuía exactamente el número de alumnos por sexo, curso, titularidad, hábitat y localidad, se aplicó a la unidad-aula por dos razones:

- una mayor facilidad para el centro y economizar esfuerzos.
- esquivar riesgos de no completar y obtener la muestra exacta calculada.

De este modo, bajo los preceptos establecidos, el recuento de cuestionarios fue superior a la muestra esperada. Es decir, los obtenidos fueron más que los esperados con un total de 3.306 cuestionarios recogidos en 52 centros (la muestra inicial era de 1.111 en 52 centros).

En la siguiente tabla se muestran los resultados:

¹⁰⁷ La aplicación de los mismos fue llevada a cabo entre febrero de 2011 y junio de 2011 por los /as integrantes del proyecto de investigación. Por su parte, la autora se desplazó a Andalucía (junto con una compañera), a Baleares y Galicia.

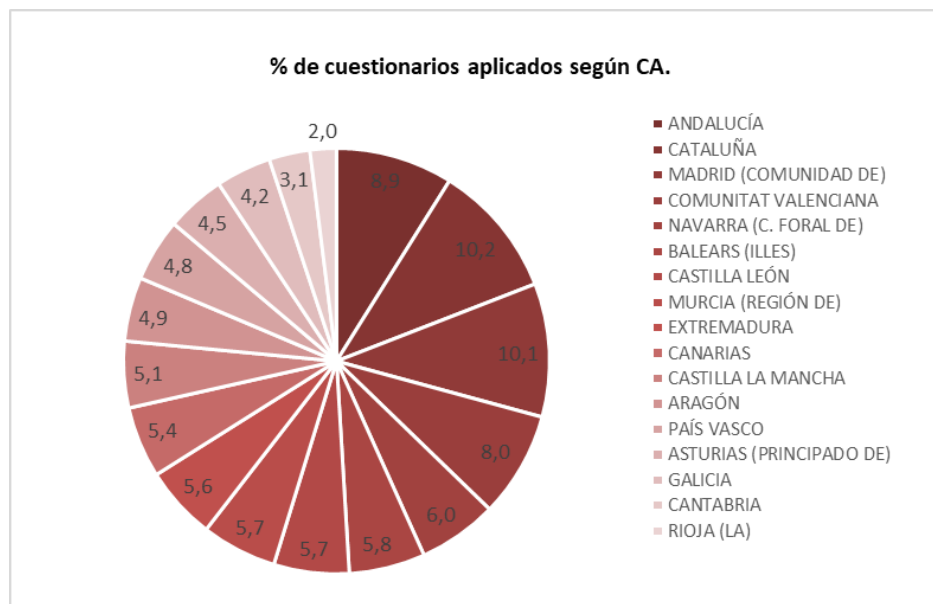
Tabla 4.2. Resultados aplicación encuesta a partir del diseño muestral, según Comunidades Autónomas

	C	T	T. PÚBL.	T. PR.	H	M	Alumnado 1º			Alumnado 2º			Alumnado 3º			Alumnado 4º		
							T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M
ANDALUCÍA	7	294	218	76	158	136	90	45	45	76	39	37	79	44	36	49	30	19
ARAGÓN	2	183	55	106	95	66	39	22	17	34	22	12	47	34	13	41	17	24
ASTURIAS (Principado de)	2	149	53	96	77	72	37	20	17	33	16	17	35	21	14	44	20	24
BALEARS	2	200	95	105	100	100	65	37	28	48	21	27	53	26	27	34	16	18
CANARIAS	2	179	179		96	82	44	27	17	52	26	26	40	19	20	43	24	19
CANTABRIA	2	103	70	33	50	53	35	18	17	32	14	18	21	12	8	15	6	9
CASTILLA-LEÓN	3	188	77	111	83	106	46	32	24	48	16	32	49	20	29	46	15	31
CASTILLA-LA MANCHA	3	167	95	72	94	73	38	24	14	51	29	22	39	24	15	39	17	22
CATALUÑA	5	311	140	171	151	160	102	59	43	67	38	54	87	35	52	55	19	36
C. VALENCIANA	4	265	148	117	135	129	67	39	28	65	31	32	68	37	31	66	28	38
EXTREMADURA	2	184	62	122	90	94	46	20	26	40	22	18	45	23	22	53	25	28
GALICIA	3	138	72	66	63	75	18	12	6	57	25	24	15	7	8	33	14	19
MADRID (Comunidad de)	4	333	186	147	147	186	107	45	62	80	38	49	75	32	43	86	37	49
MURCIA (Región de)	2	189	86	103	88	101	51	25	26	55	29	26	43	17	26	40	17	23
NAVARRA	2	199	93	106	93	106	47	22	25	44	19	25	53	26	27	55	26	29
PAÍS VASCO	2	158	55	103	84	74	34	18	16	50	26	24	43	21	22	31	19	12
LA RIOJA	1	66	66		39	27	22	11	11	16	10	6	18	13	5	10	5	5
CEUTA	2																	
MELILLA	2																	
TOTAL	52	3306	1750	1534	1643	1640	888	476	422	848	421	449	810	411	398	740	335	405

Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Según la Comunidad Autónoma la distribución ha sido la siguiente:

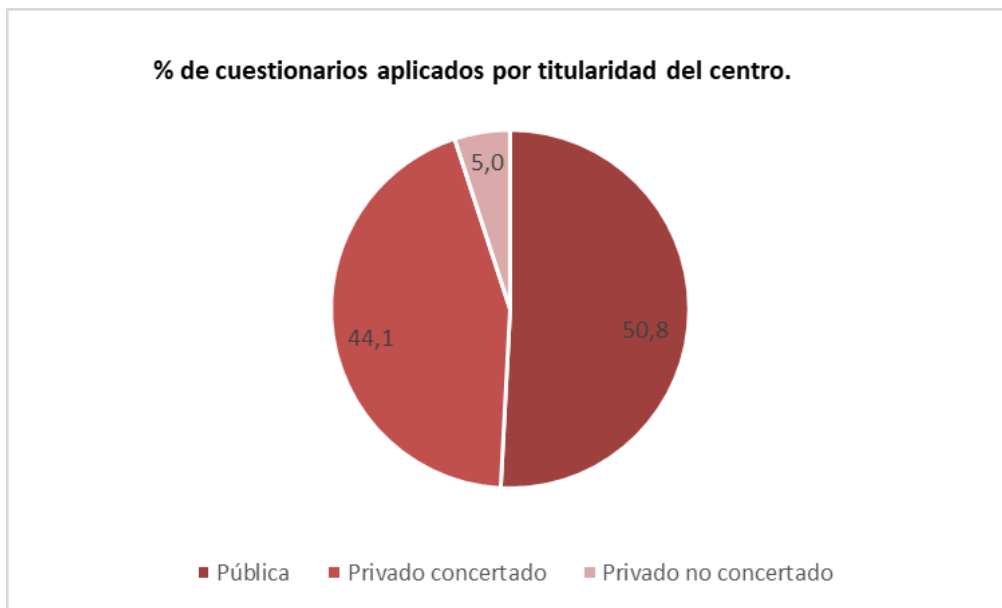
Gráfico 4.1. Porcentaje de cuestionarios aplicados según la Comunidad Autónoma



Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

El total de los cuestionarios según la titularidad del centro, el resultado ha sido el siguiente:

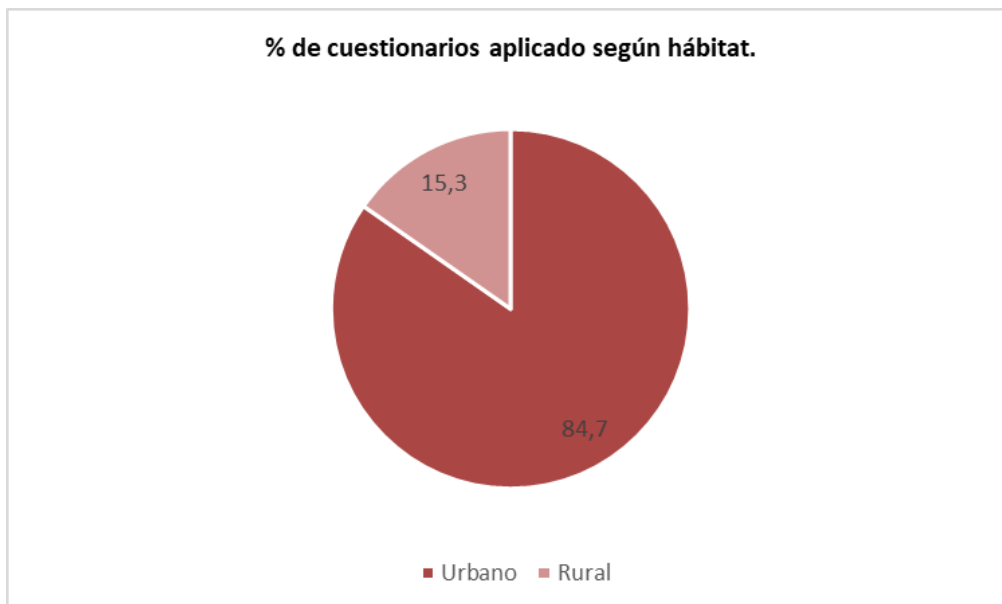
Gráfico 4.2. Porcentaje de cuestionarios aplicados según la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Por último, teniendo en cuenta la variable “hábitat rural”, se aplicó en un 84,7% de los centros de hábitat urbano, mientras que en hábitat rural quedó reducido a un 15,3%, tal como resultó del cálculo muestral y las incidencias existentes.

Gráfico 4.3. Porcentaje de cuestionarios aplicados según el hábitat



Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

4.2.4. Incidencias.

4.2.4.1. En el diseño del cuestionario

El cuestionario ya había diseñado casi en su totalidad cuando se planteó la idea de introducir la variable migratoria. Inicialmente, dado que el objetivo del proyecto era analizar el uso de los tiempos en el alumnado de secundaria en general, no se reparó en la necesidad de incorporar esa nueva variable a las preguntas. Una vez valorada, la motivación fue considerar las nacionalidades y países de nacimiento del alumnado, así como de sus padres, madres o tutores para poder utilizarla como cruce con las demás variables y preguntas del cuestionario y, así dar respuesta a los objetivos de la presente investigación. Un dato importante que hubiera tenido gran valor habría sido introducir el tiempo de residencia en España para poder conocer la permanencia del alumnado en el país de destino.

4.2.4.2. En la elaboración de la muestra

La única incidencia que generó debate fue decidir si la muestra había de ser representativa de la población o, por el contrario, tener en cuenta el criterio territorial. En el caso de fijar cuestionarios por comunidades autónomas, se sobreestimaría a comunidades con menor porcentaje de alumnado escolarizado y sucedería lo contrario en el caso de comunidades con un volumen mayor. Por ejemplo: situar a Cataluña y Galicia con el mismo número de centros y cuestionarios a aplicar, sobreestimaría la población gallega en perjuicio de Cataluña. Sí podría mostrar las diferencias territoriales entre el alumnado de las diferentes comunidades autónomas pero ese objetivo no era primario.

Finalmente, se decidió el criterio proporcional con una cierta “*hibridación*”, en el sentido de que se fijaron 52 centros (número asumible en la investigación y que diera cuenta del volumen de alumnado ubicado en cada aula en los centros escolares) de los cuales 34 quedarían prefijados (dos comunidad autónoma y dos más por Ceuta y Melilla) y los otros 16 distribuidos proporcionalmente atendiendo a esos criterios poblacionales, de manera que el número de cuestionarios a aplicar fuese menor en las comunidades con menor volumen de alumnado.

4.2.4.3. En el contacto con los centros

La selección inicial de un amplio listado de centros a los que se les solicitó la participación tuvo que ver también con criterios económicos, en el sentido de que fuesen en zonas de fácil acceso en transporte para los investigadores desplazados. Alguna de las incidencias que se pueden explicitar tiene que ver el modo de

contactación, siempre telefónica o vía mail, y con la disponibilidad de los centros a ceder una sesión¹⁰⁸ del horario lectivo para poder realizarlo. En general, no hubo contingencias y hubo muy buena predisposición, si bien es cierto que hubo mejor disponibilidad por parte de los centros públicos.

De los 52 originalmente marcados para aplicar, hubo algún cambio¹⁰⁹:

1. Madrid: no fue posible el permiso de ningún centro de titularidad privada no concertada de los posibles contactados.
2. La Rioja: no fue posible el permiso de ningún centro de titularidad privada concertada de los posibles contactados.
3. Ceuta: por cuestiones económicas no hubo posibilidades para el desplazamiento.
4. Melilla: por cuestiones económicas no hubo posibilidades para el desplazamiento.
5. Canarias: finalmente se aplicó en dos centros públicos ya que el centro de titularidad privada asignado no fue posible.
6. Cataluña: uno de los centros que se marcó como rural finalmente se realizó en zona urbana.

4.2.4.4. En la aplicación

Durante el desplazamiento y aplicación de los mismos, se solicitó al equipo directivo de cada centro escolar la permanencia en el aula a solas con el alumnado, de modo que el profesor no estuviese presente durante la sesión para evitar interferencias en las respuestas. No obstante, esto sólo se cumplió en algunas ocasiones ya que los/as responsables prefirieron estar presentes.

Por otra parte, la duración a la hora de cubrir los cuestionarios varió dependiendo de las edades y cursos de los/as menores: los/as estudiantes de 1º y 2º de ESO se tomaban alrededor de 40-50 minutos, mientras que sus compañeros/as mayores lo hacían en 10 o 15 minutos menos por lo general. Esto era debido a la dificultad de algunas preguntas que suscitaban dudas a la hora de responder. Aunque se había hecho una prueba piloto¹¹⁰, algunas de ellas tuvieron que ser explicadas sistemáticamente por el/la investigador/a:

¹⁰⁸ La aplicación del cuestionario tenía una duración de entre 35 y 50 minutos.

¹⁰⁹ Con ello no se produjo ningún sesgo ya que se recuerda que el criterio geográfico fue una mera herramienta metodológica.

¹¹⁰ Se realizó una prueba piloto, llevada a cabo por mí, para comprobar la idoneidad en la formulación de las preguntas en 3 centros escolares: 2 en Galicia y 1 en Madrid.

5. Vives habitualmente en:

Una aldea Un pueblo El centro de una ciudad Las afueras de una ciudad

RAZÓN: Imprecisión a la hora de ubicar su localidad dentro de estos ítems

9. En tu vivienda dispones de:

	Sólo para mí	Para toda la familia	No tenemos
Televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconsola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mp3, mp4, iPod o similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de fotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Móvil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono fijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RAZÓN: No entender que sólo hay que marca una X por fila dependiendo si el objeto en cuestión es para uso de uno mismo o si tiene que ser compartido por la familia.

10. ¿Qué estudios tienen tu madre y tu padre?

	Madre	Padre
Ninguno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios (Bachillerato, Formación Profesional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superiores (Universitarios)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No lo sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RAZÓN: Desconocimiento del nivel de estudios de sus progenitores.

11. Tu madre/padre tiene un trabajo remunerado (con sueldo) Sí No

Tu madre/padre trabaja como.....

RAZÓN: Incapacidad para describir o nombrar el empleo de sus progenitores. Desconocimiento palabra “remunerado”.

25. Desde que estás en la ESO, ¿qué nota se repite más en tus evaluaciones?

Sobresaliente

Notable

Bien

Suficiente

Insuficiente

RAZÓN: Indecisión para situar sus calificaciones en una sola valoración

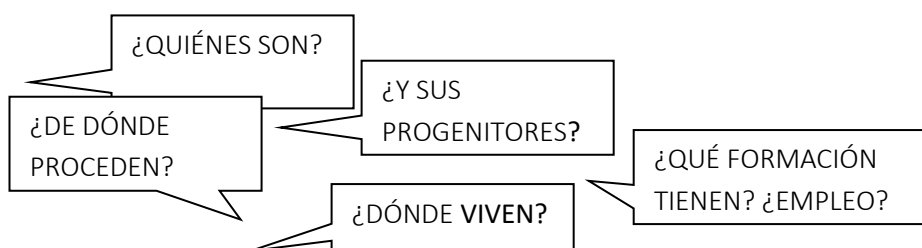
30. De lunes a viernes, ¿cuántos días realizas las siguientes actividades?

Ir al *ciber*

RAZÓN: Desconocimiento palabra *ciber*.

4.2.5. Aproximación al perfil sociodemográfico de los/as protagonistas de la Encuesta 1

A continuación, se muestra una aproximación del perfil sociodemográfico de los/as estudiantes encuestados/as para, a continuación, colarme en el interior de los hogares.



4.2.6. Sexo, edad y curso

Atendiendo a la variable sexo, las mujeres, en general, toman ventaja a la hora de participar en la encuesta por sólo medio punto de diferencia, un 49,4% frente al 50,3%. No obstante, según el lugar de procedencia, hay un 5% más de personas con nombre de mujer en el grupo migrante participante del estudio. Comparativamente entre ambos grupos, éstas superan a las nativas en 2,2%.

Los 14 años es la edad donde más alumnado se sitúa en general. Supone una cuarta parte del total de los/as encuestados, con un 25,4%, seguida de los/as 13 años (23,7%) y los/as 15 (22,5%). En la población migrante que respondió al cuestionario, la mitad tiene o 13 o 15 años (con un 24,8% y un 24,5% respectivamente) lo que permite constatar que en la franja de edad de 13 a 15 años es dónde se sitúan casi las $\frac{3}{4}$ partes del alumnado procedente de otro país (los/as de 12 son un 14,3% y los/as de 16 un 10%). Además, hay dos datos que revelan que la población procedente del extranjero encuestada es mayor que la autóctona: existe una clara diferencia en los/as 12 años, pues los/as alumnos/as españoles/as representan un 18,2%, 3,9% más que los/as que proceden del extranjero. En el caso de los/as 16 años también se manifiesta mayor presencia del alumnado de fuera encuestado con 2,8% más.

El curso con más alumnado extranjero¹¹¹ es 1º ESO y el que menos, 4º. Este es un dato significativo y es que, a medida que va subiendo el nivel, el porcentaje de alumnado participante en el estudio va disminuyendo hasta apreciar una diferencia de un 12,9% de caída desde 1º hasta 4º (desde un 30,8% hasta un 17,9%). Ello manifiesta, paradójicamente con respecto a la edad, una desaparición progresiva de estudiantes migrantes, contrariamente a lo que sucede en los/as autóctonos encuestados, que supone únicamente un 4,6% respecto de 1º a 4º de ESO, y no el 12,9% del que hablábamos.

Tabla 4.3. Sexo, edad y curso del alumnado encuestado según lugar de procedencia (%)

	AUTÓCTONO	MIGRANTE
SEXO		
Hombre	49,9	47,1
Mujer	49,9	52,1
EDAD		
12-13 años	42,2	39,1
14-15 años	47,5	47,3
16 y más años	10,2	13
CURSO		
1º E.S.O.	26,0	30,8
2º E.S.O.	26,5	26,6
3º E.S.O.	24,5	24,3
4º E.S.O.	22,6	17,9

Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

4.2.7. Procedencia

4.2.7.1. Alumnado

Si bien la muestra resultante final fue de 3.306 casos, se seleccionaron 3.114 casos, puesto que un total de 192 personas no contestaron a la pregunta clave para el análisis: la procedencia. De este modo, ya que se desconocía la procedencia de ese total de alumnado, se estableció como muestra final 3.112.

Por tanto, el porcentaje de alumnado autóctono es del 87% y de alumnado migrante de un 13%. A continuación, se muestra en la siguiente tabla:

¹¹¹ Con ello nos referimos a procedentes del extranjero. Hablamos de procedencia y no de nacionalidad. Cuando queramos hablar de nacionalidad diremos “nacionalidad extranjera”.

Tabla 4.4. Procedencia y nacionalidad del alumnado según lugar de procedencia (%)

PROCEDENCIA	AUTÓCTONO		MIGRANTE		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Alumno/a	2.709	87,0	403	13,0	3.112	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).



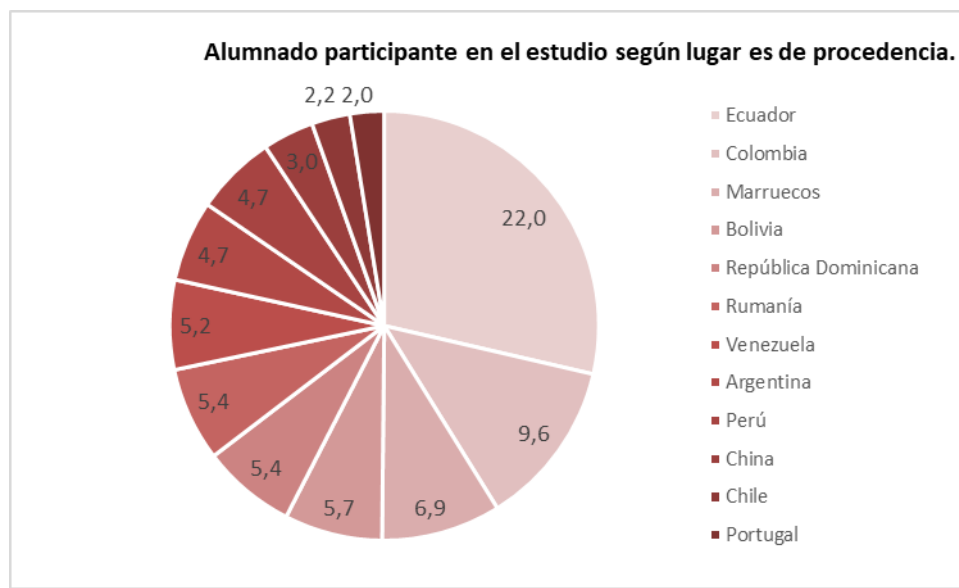
	Frecuencia	%
Española	14	3,5
Extranjera	171	42,4
Doble nacionalidad	159	39,5
Ns-Nc	59	14,6
Total	403	100,0

Fuente:Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

La procedencia no es dependiente de la nacionalidad y viceversa, y así lo demuestra la siguiente tabla. De aquellos/as encuestados/as proceden del extranjero, un 3,5% gozan de pasaporte español, un 39,5% de doble nacionalidad y sólo un 42,4% de todo el alumnado de procedencia migrante tiene nacionalidad extranjera.

De ese 13% migrante, se registran hasta 48 lugares de procedencia de los/as encuestados/as, entre las que destacan (12 principales): Ecuador (22,0%), Colombia (9,6%), Marruecos (6,9%), Bolivia (5,7%), República Dominicana (5,4%), Rumanía (5,4%), Venezuela (5,2%), Argentina (4,7%), Perú (4,7%), China (3%), Chile (2,2%) y Portugal (2%). Existe una clara latinoamericanización de los/as participantes en la encuesta: 8 de las 12 son de ese lado del charco (60% del total).

Gráfico 4.4. Lugares de procedencia del alumnado migrante encuestado(%)



Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

4.2.7.2. Padres¹¹² y madres

Según las respuestas obtenidas, los/as progenitores¹¹³ de los/as alumnos/as encuestados/as proceden más de otro país: un 13% de alumnado por un 14,1% de los padres y las madres y todavía más en el caso de las madres que casi llega al 16%.

Según la variable nacionalidad, las diferencias de los padres y las madres con respecto a los/as hijos/as son inapreciables: un 85,7% de las respuestas marcan la casilla española, mientras que un 6,9%, son extranjeros/as y un 5,2% gozan de dos pasaportes. Por último, el 84,9% de las madres del alumnado tienen nacionalidad española, mientras que el 7,3% forman parte del grupo de extranjeros/as (de nacionalidad), siendo el porcentaje más alto en comparación con el grupo de padres (5,2%) y de hijos/as (5,9%). El grupo de las madres que poseen la doble nacionalidad está compuesto por un 6,2% del total, igualando al grupo de alumnado y un punto por encima del grupo de padres (5,2%).

¹¹² También se incluyen figuras paternas o maternas que no necesariamente han de ser padres o madres biológicos.

¹¹³ En sentido genérico engloba la figura del padre y la madre.

Tabla 4.5. Procedencia y nacionalidad de los padres y las madres del alumnado encuestado (%)

	Procedencia		Nacionalidad		
	España	Extranjero	Española	Extranjera	Doble nacionalidad
Padre	79,2	14,1	85,7	6,9	5,2
Madre	78,3	15,9	84,9	7,3	6,2

Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Con respecto a los países de procedencia de los progenitores, la lista aumenta en dos con respecto a sus hijos, siendo 50 países los que se señalan -Libia e Irán-. Las 12 más frecuentes son: Ecuador (19,1%), Marruecos (9,6%), Colombia (7,5%), Argentina (5,8%), República Dominicana (5,4%), Venezuela (5,4%), Bolivia (4,9%), Perú (4,5%), Alemania (4,3%), Rumania (4,1%), China (3,6%) y Francia (2,6%). Entran en la lista Alemania y Francia y se cae Portugal y Chile, en comparación con la lista del alumnado encuestado, aunque son diferencias mínimas.

Sobre los lugares de referencia de las madres, identificamos 51 lugares de procedencia, en la misma línea que los padres y las madres. Las 12 procedencias principales, obedeciendo a tendencias anteriores son: Ecuador (17,5%), Marruecos (9,7%), Colombia (8%), Venezuela (5,7%), Francia (5,5%), República Dominicana (5,5%), Bolivia (5,1%), Perú (3,8%), Rumania (3,8%), Argentina (3,6%), China (3,2%) y Alemania (3,0%). Al igual que en el caso de los padres y las madres, y a diferencia de la lista del alumnado, Alemania y Francia forman parte del grupo principal y Portugal se queda fuera.

Tabla 4.6. Principales procedencias los padres y las madres del alumnado migrante encuestado (%)

MADRE			PADRE	
17,5	1º	Ecuador	1º	19,1
9,7	2º	Marruecos	2º	9,6
8,0	3º	Colombia	3º	7,5
5,7	4º	Venezuela	6º	5,4
5,5	5º	Francia	12º	2,6
5,5	6º	Rep. Dominicana	5º	5,4
5,1	7º	Bolivia	7º	4,9
3,8	8º	Perú	8º	4,5
3,8	9º	Rumanía	10º	4,1
3,6	10º	Argentina	4º	5,8
3,2	11º	China	11º	3,6
3,0	12º	Alemania	9º	4,3

Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Una vez presentado el perfil de las personas participantes en la primera encuesta, paso a aclarar los principales pasos y detalles de la segunda encuesta realizada en Galicia.

4.3. LA SEGUNDA ENCUESTA: CONOCIENDO AL OBJETO DE ESTUDIO

La segunda encuesta¹¹⁴ (en adelante ENC2) es producto *ad hoc* para estar tesis doctoral, como ya adelanté. El diseño¹¹⁵, aplicación y explotación de la misma lo llevé a cabo yo misma íntegramente, a diferencia de la otra que, como ya dije, pues formaba parte de un proyecto de investigación. Precisamente, de la aplicación de aquella, se detectaron carencias e insuficiencias en los resultados de cara a dar respuestas de esta investigación. Por ello, a partir de las preguntas surgidas de la primera encuesta (ENC1), se diseñaron nuevas preguntas incorporando cuestiones que se ciñesen a mis objetivos. Se desarrolló a lo largo del curso 2013-2014. Con ella, me centré en el uso del tiempo únicamente de las adolescencias de procedencia migrante que cursan estudios de E. S.O. en centros de Galicia, para conocer sus experiencias escolares poniéndolas en relación con los hogares en los que se integraban.

4.3.1. Diseño cuestionario: siguiendo el modelo anterior

Dividida por bloques y siguiendo la línea de la anterior encuesta, se hizo un mayor hincapié en el aspecto personal y familiar de los/as encuestados, para poder obtener un mayor conocimiento del proyecto migratorio emprendido por la familia.

De este modo, se establecieron 4 bloques diferentes con un total de 55 preguntas:

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN: 22 preguntas relativas a la realidad personal, familiar, del hogar del/a encuestado/a en particular.
2. SOBRE LOS DÍAS DE CLASE: 8 preguntas sobre actividades de satisfacción de primeras necesidades como aseo, alimentación y transporte.
3. SOBRE LA VIDA EN TU CENTRO ESCOLAR: 7 preguntas sobre los principales aspectos de la escolarización y el tiempo transcurrido en el centro escolar. Prácticas de carácter curricular, anímico y relacional.
4. SOBRE TU TIEMPO LIBRE: 18 preguntas sobre el tiempo libre y de ocio del/a adolescente.

4.3.2. Universo de análisis y variables de clasificación y de análisis

El universo de análisis fueron adolescentes de procedencia migrante, que cursasen ESO en centros educativos gallegos. Como en la anterior encuesta, se consideró migrante a aquel alumnado nacido en un país diferente a España, al igual que alguno de sus progenitores. La variable de clasificación fue la comunidad autónoma de

¹¹⁴ Guión En Anexo 3.

¹¹⁵ Para el diseño de esta encuesta, se importaron 26 de las 55 preguntas formuladas en la encuesta 1 realizada en el marco del proyecto TETOSO. Su utilización tuvo la correspondiente aprobación por parte de mi codirector J. Antonio Caride e Investigador Principal de ese proyecto.

Galicia y los centros escolares. Las variables de análisis se determinaron como en la ENC1 a partir del sexo, edad, curso, país de nacimiento y tipología de hogar.

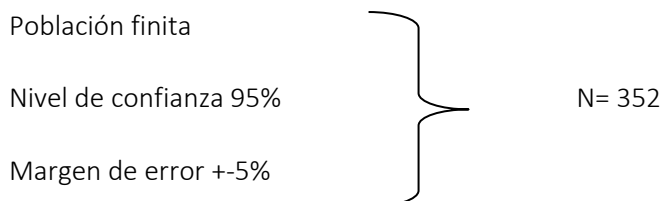
UNIVERSO DE ANÁLISIS	VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	VARIABLES DE ANÁLISIS
Alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de procedencia migrante	Comunidad Autónoma de Galicia	Sexo
	Centro de enseñanza	Edad
		Curso
		País de nacimiento/nacionalidad
		Tipología de hogar

4.3.3. Confección de la muestra

4.3.3.1. Muestreo aleatorio simple

Para la realización de la muestra, decidí calcular un muestreo aleatorio simple, de la misma manera que habíamos hecho en la ENC1. Se utilizaron los últimos datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹¹⁶ correspondientes al curso escolar 2009-2010¹¹⁷. Éste proporciona datos relativos a la población extranjera, es decir, aquélla que no goza de pasaporte español, hecho que no garantiza la suma de población migrante pues estos no necesariamente son de nacionalidad extranjera. La población de ESO para dicho curso fue de 4.190 estudiantes en Galicia, asumiendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error de +-5%, la demanda fue de 352 cuestionarios, aunque finalmente, se recabaron 371 cuestionarios.

4.3.3.2. Tipo muestreo: aleatorio simple



¹¹⁶ Ver <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

¹¹⁷ Ver <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2009-2010.html>

4.3.3.3. Fases proceso muestral

Dado que el objetivo de la técnica era la obtención de las experiencias del alumnado matriculado en ESO de procedencia migrante, la distribución se llevó a cabo en función de los medios y posibilidades ofrecidos por el centro de enseñanza contactado.

4.3.3.4. Centros de enseñanza

A diferencia del procedimiento llevado a cabo en la ENC1, no se prefijó el número de centros *a priori*, sino que éstos se fueron completando a medida que la muestra era satisfecha. La contactación normalmente se realizó con el Equipo de Orientación de los centros o directamente con algún miembro del equipo directivo. Se mandó una carta escrita solicitando la colaboración¹¹⁸ de los mismos y, en algunos casos, una carta a las madres y padres del alumnado en cuestión solicitando su consentimiento.

4.3.3.5. Resultado final muestra

Una vez finalizado el proceso de aplicación, el número de cuestionarios obtenidos fueron 371 en un total de 17 centros escolares.

4.3.3.6. Localización alumnado en los centros

Dados los escasos recursos humanos y económicos disponibles, la localización de centros escolares gallegos fue aleatoria y a partir de los contactos y redes establecidas a través de llamadas vía telefónica y visitas a los mismos centros, el resultado fue el siguiente:

¹¹⁸ Ver Anexo 3.

Tabla 4.7. Resultado aplicación de las encuestas realizadas a alumnado de procedencia migrante en Galicia, según centro

Numeración	Centro	Titularidad	Municipio	Frecuencia	%
.1-26	IES Xose Neira Vilas	Pública	Oleiro	26	7,0
27-46	IES Otero Pedrayo	Pública	A Coruña	20	5,4
47-106	IES Urbano Lugrís	Pública	A Coruña	60	16,2
107-129	IES Pastoriza	Pública	Arteixo	23	6,2
130-146	IES Rafael Dieste	Pública	A Coruña	17	4,6
147-171	IES Salvador de Madariaga	Pública	A Coruña	25	6,7
172-177	IES Sanchez Canton	Pública	Pontevedra	6	1,6
178-183	IES Monelos	Pública	A Coruña	6	1,6
184-194	IES Zalaeta	Pública	A Coruña	11	3,0
195-244	IES Manuel Murguía	Pública	Arteixo	50	13,5
245-254	IES Sardiñeira	Pública	A Coruña	10	2,7
255-282	IES Elviña	Pública	A Coruña	28	7,5
283-288	Salesianos-Ourense	Privada-concertada	Ourense	6	1,6
289-304	IES As Lagoas	Pública	Ourense	16	4,3
305-319	IES Monte das Moas	Pública	A Coruña	15	4,0
320-349	Colegio Hogar Santa Margarita	Privada-concertada	A Coruña	30	8,1
350-371	IES Eusebio da Guarda	Pública	A Coruña	22	5,9
Total				371	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

De los 17 centros, 15 pertenecen a titularidad pública y 2 a privada-concertada. Atendiendo a la localización geográfica, se ubican el 70% en la ciudad de A Coruña, 3 en provincia y, finalmente, 1 en la ciudad de Pontevedra y 2 en Ourense.

4.3.3.7. Aplicación de los cuestionarios

El proceso de aplicación de los cuestionarios no fue siempre el mismo, en tanto que hubo de aceptar las condiciones ofrecidas por el centro escolar (y que en algunos casos no eran las propuestas).

Dos fueron los procesos de aplicación:

- Contacto directo en un aula directamente con el alumnado: previamente acordado con el equipo directivo o departamento de orientación, los/as tutores/as reunían a todo el alumnado con el perfil requerido y me quedaba a solas con él, que solucionaba las dudas individuales de cada uno de ellos/as. Se cubrió con bolígrafo y la duración del mismo giró en torno a una hora de clase lectiva (50 minutos).
- Contacto con el equipo de orientación al que se le facilitó un manual con los pasos a seguir y las potenciales dudas generadas por el alumnado. Además, se pasaba en lote de cuestionarios necesarios y esta persona era la encargada de hacer que los/as adolescentes cubriesen cada una de las respuestas.

Las principales indicaciones que di, tanto de modo directo o indirecto al grupo de chicos/as migrantes fueron las siguientes:

- Completar la encuesta de manera anónima.

- Completar la encuesta con sinceridad y seriedad.
- Contestar la encuesta individualmente y sin ser influido por las respuestas de compañeros/as próximos. En este sentido, se garantizó que estuvieran sentados en su pupitre individualmente y en silencio.
- Preguntar cualquier duda en lugar de responder desconociendo la formulación de la pregunta.
- En los casos en el/la alumno/a no entendía bien el idioma, la propia investigadora o miembro del equipo de orientación asistiría personalmente con la traducción de las preguntas que podían causar confusión.

A nivel provincial, el 92,5% de los mismos fueron aplicados en Coruña ciudad o, en su defecto en las proximidades: 343 cuestionarios, frente a los 22 aplicados en Ourense y los 6 de Pontevedra.

Tabla 4.8. Porcentaje de cuestionarios aplicados según la provincia

	Frecuencia	%
A Coruña	343	92,5
Ourense	22	5,9
Pontevedra	6	1,6
Total	371	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Según el sexo, no se estableció ningún criterio, sino aplicar al mayor número de estudiantes posibles -para satisfacer los niveles muestrales-. De esta manera resultó que un poco más de la mitad fueron cuestionarios contestador por mujeres y un 47% -5 puntos por debajo-, por hombres.

Tabla 4.9. Porcentaje de cuestionarios aplicados según sexo

	Frecuencia	%
Mujer	193	52,7
Hombre	172	47,0
Ns-Nc	1	,3
Total	366	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

La edad del alumnado varía según el nivel que cursan. La edad natural de la ESO es la comprendida entre 12 y 16 años, pero es cierto que los 17 años también es una edad representativa, por lo que se incluyó esta edad en el recuento. La edad de la adolescencia acoge a todos/as ellos/as que estén entre los/as 12 y 16 años. La edad más repetida fueron los 14 años, con un peso de casi $\frac{1}{4}$ sobre el total. A continuación, los/as de 15 y 13 años en torno al 20%, y más alejado, fueron los/as chicos/as de 16 años que alcanzaron el 16%, seguido de los/as mayores y menores del colectivo con cerca del 10%.

Tabla 4.10. Porcentaje de cuestionarios aplicados según edad

	Frecuencia	%
12 años	39	10,7
13 años	70	19,1
14 años	86	23,5
15 años	75	20,5
16 años	58	15,8
17 años o	36	9,8
Ns-Nc	2	,5
Total	366	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Centrándome en los cursos, y paulatinamente descendiendo a medida que sube el nivel, encontramos que un 30% del total estudian 1º ESO, seguido del 24% que lo hacen en 2º ESO, tres puntos por debajo, en 3º y, en último lugar, un 17% que lo hace en 4º.

Tabla 4.11. Porcentaje de cuestionarios aplicados según curso

	Frecuencia	%
1º ESO	112	30,6
2º ESO	89	24,3
3º ESO	82	22,4
4º ESO	61	16,7
Ns-Nc	22	6,0
Total	366	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Dos tercios de las personas encuestadas viven en zona urbana, concretamente, lo hacen en el “Centro de la ciudad”. El tercio restante vive, o bien en un “Pueblo” -16,4%-, o en las “Afueras de una ciudad” -13,4%-. En una aldea lo hacen tan sólo 4 encuestados/as.

Tabla 4.12. Porcentaje de cuestionarios aplicados según lugar de residencia

	Frecuencia	%
Aldea	4	1,1
Pueblo	60	16,4
Centro de una ciudad	240	65,6
Afueras de una ciudad	49	13,4
Ns-Nc	13	3,6
Total	366	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

De la misma manera que sucedía en la primera encuesta realizada, éste, hecha en el marco gallego, fija, también que la mitad de los/as participantes portan nacionalidad española o doble. La otra mitad, se incluye en el grupo de alumnado extranjero que aparece en las estadísticas facilitadas por el Ministerio de Educación.

Tabla 4.13. Porcentaje de alumnado encuestado según la nacionalidad

	Frecuencia	%
Española	14	4,1
Extranjera	171	49,7
Doble nacionalidad	159	46,2
Total	344	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

4.3.4. Incidencias

4.3.4.1. En la elaboración de la muestra

Como ya se explicó anteriormente, los datos absolutos relativos a población migrante no son totalmente representativos puesto que dicho organismo introduce el concepto de extranjero, y no de migrante. Esto significa que recoge a aquel alumnado que posee nacionalidad extranjera, obviando a aquél que es migrante y que tiene pasaporte español, que son *colados* como alumnado "*general*". De este modo, la muestra se confeccionó a partir de los datos absolutos de población extranjera escolarizada en Educación Secundaria Obligatoria.

4.3.4.2. En el contacto con los centros

He de subrayar la generosidad y buena disposición de la mayoría de los mismos en colaborar con la investigación, el acceso al cuerpo docente. La contactación se llevó a cabo de la siguiente manera:

- A partir de los contactos facilitados por la orientadora de un centro escolar de A Coruña, que desde un primer momento se volcó en la participación desinteresada y sirvió de intermediaria para contactar con demás centros;
- a partir de redes facilitadas por contactos personales de la investigadora, y
- a partir de la contactación aleatoria y personación aleatoria de la misma en los mismos centros escolares solicitando colaboración. Esta parte resultó complicada por lo que se explotaron más los dos recursos anteriores. Bien es cierto que hay incidir en la buena disposición de la mayoría de los mismos en colaborar con la investigación.

4.3.4.3. En la aplicación

La idea original de aplicar el cuestionario por mí, se vio condicionada por las respuestas ofrecidas desde los centros, pues algunos de ellos aceptaron la propuesta siempre y cuando se dejaran las encuestas en el centro y el propio equipo de orientación se encargase de que cada alumno/a seleccionado/a lo cubriese. Por este motivo, y situándome fuera del guion preestablecido, fue tan importante elaborar un buen documento en el que se explicase cada pregunta y pautase el ritmo de contestación de dicho cuestionario. Por último, y como sucedió en la ENC1, la duración total para la contestación de los cuestionarios fue mayor a medida que la edad de los/as estudiantes era menor.

4.3.4.4. En el análisis

Una vez introducidos los datos en el programa estadístico, se llevó a cabo la elaboración de una tipología de hogar de convivencia. Las dinámicas de los hogares son centrales, así que entendí que la información primaria obtenida en las respuestas podría combinarlas para llegar a establecer los tipos de hogares frecuentes y clasificar, de esta manera, las variantes familiares del alumnado estudiado. Además, sirvió para establecer cruces con otras variables elegidas y conocer comportamientos en función de éstos.

A continuación, se muestran los pasos dados para llegar a tener esa tipología de hogar:

- PASO 1: CONFECCIÓN TIPOLOGÍA HOGARES EXTENSOS Y HOGARES NO EXTENSOS

HOGARES EXTENSOS

- EXTENSO 1: MADRE + PADRE + HERMANOS + OTROS → N=18
- EXTENSO 2: MADRE + PAREJA + HERMANOS + OTROS → N=9
- EXTENSO 3: PADRE + PAREJA + HERMANOS + OTROS → N=1
- EXTENSO 4: MADRE + HERMANOS + OTROS + PADRE=2 + PAREJA=2 → N=14
- EXTENSO 5: PADRE + HERMANOS + OTROS + MADRE=2 + PAREJA=2 → N=1
- EXTENSO 6: MADRE + PADRE + HERMANOS=2 + OTROS → N=3
- EXTENSO 7: MADRE + PAREJA + OTROS + HERMANOS=2 → N=3
- EXTENSO 8: PADRE + PAREJA + OTROS + HERMANOS=2 → N=0
- EXTENSO 9: MADRE + OTROS + HERMANOS=2 + PADRE=2 + PAREJA=2 → N=3
- EXTENSO 10: PADRE + OTROS + HERMANOS=2 + MADRE=2 + PAREJA=2 → N=1

TOTAL EXTENSO: 53 → 14,3%

HOGARES NO EXTENSOS

- HOGAR 1: MADRE + PADRE + HERMANOS=2 + OTROS=2 → N=36
- HOGAR 2: MADRE + PADRE + HERMANOS=1 + OTROS=2 → N=138
- HOGAR 3: MADRE + HERMANOS=2 + PADRE=2 + PAREJA=2 + OTROS=2 → N=25
- HOGAR 4: PADRE + HERMANOS=2 + MADRE=2 + PAREJA=2 + OTROS=2 → N=1

- HOGAR 5: MADRE + HERMANOS=1 + PADRE=2 + PAREJA=2 + OTROS=2 → N=35
- HOGAR 6: PADRE + HERMANOS=1 + MADRE=2 + PAREJA=2 + OTROS=2 → N=2
- HOGAR 7: MADRE + PAREJA + HERMANOS=2 + OTROS=2 → N=17
- HOGAR 8: PADRE + PAREJA + HERMANOS=2 + OTROS=2 → N=2
- HOGAR 9: MADRE + PAREJA + HERMANOS + OTROS=2 → N=39
- HOGAR 10: PADRE + PAREJA + HERMANOS + OTROS=2 → N=7

TOTAL NO EXTENSO: 302 → 85,7%

- PASO 2: CONVERTIR TODO EN 4 VARIABLES DE HOGARES NO EXTENSOS
 - “NUCLEAR” = MADRE + PADRE + CON O SIN HERMANOS (1=174;0=194)
 - “PROGENITOR +PAREJA” = MADRE/PADRE + PAREJA + CON O SIN HERMANOS (1=65;0=303)
 - “MONOMARENTAL” = MADRE + CON O SIN HERMANOS (1=60;0=308)
 - “MONOPARENTAL” = PADRE + CON O SIN HERMANOS (1=3;0=365)
- PASO 3: RECODIFICACIÓN: 5 HOGARES EN TOTAL

EXTENSO

NUCLEAR

PROGENITOR + PAREJA

MONOMARENTAL

MONOPARENTAL

Por último, una vez realizada esta recodificación, me centré en establecer las variables claves para la consecución del objetivo propuesto. En base a los recursos disponibles y a las hipótesis barajadas, las variables consideradas relevantes para responder a las preguntas de investigación son las siguientes:

Tabla 4.14. Variables de análisis: “Composición hogar” y “Experiencia escolar”

VARIABLE “COMPOSICIÓN HOGAR”	VARIABLE “EXPERIENCIA ESCOLAR”
TIPO DE HOGAR	NOTAS
REGIÓN DE PROCEDENCIA	SIGNIFICADOS
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	BIENESTAR ANÍMICO
EMPLEO DE LA MADRE	TRANSICIÓN ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA
TIEMPO EN ESPAÑA	

Fuente: Elaboración propia.

Una vez establecidas las variables de análisis, la explotación de los resultados se realizó a través de tablas de contingencia¹¹⁹ en las que correlacionan variables dependientes e independientes. La relación no es estadísticamente significativa (Chi cuadrado no muestra grado de dependencia entre las variables) y no se puede extrapolar y generalizar al resto del universo, pero sí presenta una tendencia en la muestra relevante para mi objeto de estudio y que ha sido justificado teóricamente el porqué de esa articulación entre las diferentes variables y su pertinencia analítica. Para realizar la lectura de esas tablas –que interrelacionan las variables “Hogar” y “Experiencia escolar”-, es necesario tener presente lo siguiente:

1. Se muestran los valores medios resultantes de las respuestas del total del alumnado migrante participante.
2. Se localizan aquellas actividades que se situaban por encima de la media.
3. Se contabiliza el número total de actividades que suponen signos de carencia entre la población migrante encuestada.
4. Se calcula el porcentaje total de actividades que describen sensación de carencia con respecto al total de las enunciadas.
5. Se concluye qué hogares, en este caso, sufren más negativamente el impacto del tiempo

Antes de pasar a *destripar* la investigación correspondiente al trabajo de campo, es importante resaltar su carácter innovador, tanto teórica como metodológicamente. Querer adentrarme en el universo de la escolaridad de las personas migrantes a partir del análisis del tiempo, articulando la sociología de las migraciones con la sociología de la educación y pedagogía social, ha conllevado diferentes dificultades metodológicas que fueron transformados en ricos retos de aprendizaje y de creación de conocimiento.

4.4. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: EL DISCURSO DE LOS/AS EXPERTOS/AS

Consideré conveniente el aporte de la metodología cualitativa, porque a través de la técnica de la entrevista, he podido producir e interpretar la información a través del análisis del discurso, hecho que no sucede en la encuesta, de ahí la gratitud de los métodos mixtos. Se tratan de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos, haciendo énfasis en su validez a través de la proximidad de esa realidad. De esta manera, se justifica su empleo ya que para comprender un fenómeno social complejo no se precisaba medirlo otra vez como ya se había hecho en la encuesta, sino captar el significado, más que describir ese hecho. Es decir, ¿qué significado tiene lo que se ha obtenido de la encuesta?; ¿por qué? De lo que se trata es de descubrir

¹¹⁹ En las tablas se incluirán solo las frecuencias de casos activos.

qué sucede. En esta etapa es cuando se procede a la fase de interpretación, de orientación concretizadora. Con este trabajo de campo, me traslado hacia el campo de las expresiones, sentimientos, opiniones y marcos de referencia a los que alude el/la entrevistado/a.

4.4.1. Entrevistas a expertos/as

El objeto del trabajo de campo fueron expertos/as -mayoritariamente docentes y dos educadoras sociales- implicados/as en el ámbito educativo y que tienen contacto directo con la población migrante, analizando todo aquello que forma parte de sus discursos. Consideramos pertinente hacer partícipe a este colectivo al igual que el Colectivo IOÉ (2007) ya lo tiene planteado en alguna de sus investigaciones:

“Por tanto, la ‘subjetividad’ del profesorado -no en sentido psicológico individual sino en cuanto a pautas sociales consistentes- contribuye a definir el campo de las cuestiones analizadas: las profesoras y los profesores no pueden ser considerados sólo como informantes de lo que los alumnos y alumnas ‘son’; por el contrario, debemos analizar sus discursos para comprender qué actitudes, valores e ideologías contribuyen a conformar sus percepciones respecto al alumnado” (p. 10).

La importancia de la realización de este campo, que se aleja de la discusión sobre usos del tiempo, es irrefutable. Los contenidos extraídos de la realización de este trabajo de campo, han ayudado a interpretar buena parte de los resultados de ambas encuestas. En primer lugar, porque, analíticamente, me ha acercado a la visión que el Estado tiene (personificado en el cuerpo experto) tiene de la migración, en cuanto a sus comportamientos, vivencia de la escolaridad y la comunión entre familia y escuela. En segundo lugar, porque metodológicamente, he obtenido información del objeto de estudio no en primera persona, sino en segunda o tercera, lo cual es un beneficio para el conjunto de la investigación.

4.4.2. Contactación

La contactación se efectuó a través del efecto bola de nieve y por contactos personales de la investigadora. En total se contabilizaron 10 personas entrevistadas. A continuación, se muestran los detalles:

Los sujetos tenían el perfil de expertos/as, diferenciando entre:

- Profesores/as de centros de escolares.
- Miembros de los equipos de orientación de los centros escolares.
- Miembros de los equipos directivos de los centros escolares.
- Educadores/as sociales.

El trabajo de campo se realizó en la Comunidad Autónoma de Galicia a lo largo del año 2012, mayoritariamente en los centros de trabajo. A continuación, se muestra el cuadro resumen con los detalles de las entrevistas:

10 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	2	— EDUCADORAS SOCIALES
	3	— ORIENTADOR/A CENTRO TITULARIDAD PÚBLICA
	2	— EQUIPO DIRECTIVO CENTRO TITULARIDAD PÚBLICA
	2	— DOCENTES CENTRO TITULARIDAD PÚBLICA
	1	— PROFESORA DE APOYO EN ONG

Tabla 4.15. Casillero tipológico

	Entrevistado/a (Código)	Sexo	Rol	Lugar
1.	ES1	Mujer	Educadora social en organismo público. Xunta de Galicia.	Ferrol
2.	ES2	Mujer	Educadora social en organismo público. Xunta de Galicia.	Ferrol
3.	O1	Mujer	Orientadora centro de titularidad pública.	A Coruña
4.	O2	Mujer	Orientadora centro de titularidad pública.	A Coruña
5.	O3	Mujer	Orientadora centro de titularidad pública.	A Coruña
6.	ED1	Hombre	Miembro Equipo Directivo centro de titularidad pública.	A Coruña
7.	ED2	Mujer	Miembro Equipo Directivo centro de titularidad pública.	Santiago de Compostela
8.	D1	Hombre	Docente en centro de titularidad pública.	A Coruña
9.	D2	Mujer	Docente en centro de titularidad pública.	A Coruña
10.	AP1	Mujer	Profesora de apoyo en ONG.	A Coruña

Fuente: Elaboración propia.

4.4.3. Diseño guión entrevistas¹²⁰

Las entrevistas fueron semi-estructuradas, evitando sentir rigidez en el discurso y facilitando que conversaciones con el entrevistado gocen de cierta flexibilidad y libertad. El guión final constó de 49 preguntas organizadas por los siguientes bloques:

- Ficha de datos.

¹²⁰ Ver Anexo 5.

- Contexto migratorio.
- Políticas educativas.
- Impacto de las políticas educativas en el centro.
- Relación familia-centro.
- Proceso de emancipación e inserción socio-laboral.

4.5. CONCLUSIONES

Una vez planteado el problema y meditado el diseño metodológico, me aferro al hecho que recuerda Wheeldon, de que *“poseer diferentes tipos de evidencia incrementa nuestra capacidad para describir, entender y comunicar descubrimientos a un rango mayor de audiencias”* (Wheeldon, 2010 cit por. Hernández-Sampieri, R., 2018). Tras el reto asumido, la reflexión a realizar se tiñe de colores positivos. En primer lugar, haré un breve repaso sobre cada etapa de la investigación para luego finalizar abordando la integración de los mismos y plantear las limitaciones encontradas.

La primera fase (ENC1) tuvo una preparación muy exigente. El hecho de tener un contexto de aplicación tan dilatado, una muestra elevada y unos recursos generosos, requirió mucho esfuerzo desde el primer al último paso, dando lugar en ocasiones a pequeñas fisuras metodológicas (que ya he abordado). Ello, sin embargo, supuso un buen entrenamiento de cara a la siguiente encuesta (ENC2), intercalando entre medias el CUAL. Éste se nutrió del pasado proceso, de la explotación y la aproximación al objeto de estudio: encarar las entrevistas en profundidad con el grupo de expertos con cierto *feedback* reforzó el discurso acerca de la funcionalidad de la combinación entre CUAN y CUAL. Ya, por último, la ENC2, fue como jugar un partido de vuelta con ventaja, pues a medida que iba transcurriendo el proceso, era como ir dando forma cada vez más perfeccionada de la silueta a la que quería llegar. El hecho de afrontar la ENC1, en primer lugar, supuso gran tensión de inicio, por la envergadura, pero ello facilitó el transcurso de lo demás. En definitiva, el particular carácter de fases de la investigación, se encontró con la versatilidad que empleé para moldear y saber adaptarme a las exigencias de cada una de ellas.

Puesto que soy consciente de que el enfoque mixto es más que sumar lo cuantitativo y lo cualitativo, una de las complejidades metodológicas fue integrar cada resultado en uno global, que diera lugar a las conclusiones. Más que como una limitación, lo he visto como una oportunidad. En el manual que llevo referenciando todo el capítulo, se advierte la dificultad que supone saber hacer ambos trabajos de campos con sus respectivos análisis y poder complementar unos con otros, integrarlos en un todo que dé respuesta al planteamiento del problema. Bryman (2007b cit. Por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) distingue entre cuatro cuestiones

que pueden dificultar la tarea investigadora en un proceso mixto. Analizadas y aplicadas a este caso, destaco dos:

- Ritmos y tiempos: por las características de cada campo, los ritmos fueron diversos. En primer lugar, el hecho de que dos de ellos tuvieran lugar en el marco de dos proyectos de investigación, restaron margen de maniobra a la investigadora para poder llevar a cabo los trabajos de campo con un orden deseable, que hubiera sido CUAN-CUAL. En este sentido, el hecho de que el proceso fue CUAN-CUAL-CUAN, se debió única y exclusivamente a los tiempos externos pautados, por las necesidades y recursos disponibles. Ello no influyó en la deriva de resultados, ni en la integración de los mismos, pues la retroalimentación no sufrió brechas, pero sí es cierto que alteró el camino. Los diseños mixtos enfrentan diversos retos; por ejemplo, resultados contradictorios entre ambos métodos, posible introducción de sesgos de un método a otro, diferencias entre los tamaños de muestra, la decisión de qué resultados de una etapa deben guiar a la otra. En este caso, pareció muy interesante llevar a cabo un proceso CUAN después de CUAL, porque nos permitió afinar mejor en las preguntas de la encuesta, por ejemplo. En este sentido, la magnitud de los campos fue muy dispar en intensidades, espacios y duración, pasando de aplicar 3.306 cuestionarios¹²¹, a los 371 en Galicia y las 10 entrevistas en profundidad. La exigencia fue plena en todos los procesos, pero más duradera en unos que en otros.
- Necesidad de entrenamiento, conocimientos y habilidades en ambos enfoques y los métodos mixtos. En mi bagaje investigador se aventaja el desarrollo de técnicas cualitativas, frente a las cuantitativas. No obstante, la formación en la metodología cuantitativa tuvo lugar por el proyecto de investigación en el que se enmarca la primera encuesta (ENC1), cuya participación se extendió de las primeras fases (elaboración de la muestra, contactación) hasta las finales (aplicación, explotación de los datos y análisis de los resultados). Teniendo presente el momento en el que actualmente me hayo, el riesgo que, en un inicio, supuso abordar las dos rutas en combinación se convirtió en una fortaleza que fue el productor de los esfuerzos y de una completa dedicación. Queda, sin embargo, mucho camino por recorrer en el camino de la técnica de la encuesta, tanto en su diseño como en la explotación de los datos.

En suma, solo puedo certificar un intenso y extenso aprendizaje en la construcción de conocimiento científico a lo largo de tres abordajes de la investigación diversos que, canalizados bajo unos objetivos comunes, han alcanzado el producto que estoy presentando a lo largo de las siguientes páginas. He de añadir que me hubiera gustado profundizar más en el conocimiento de los tiempos a través de una metodología cualitativa, realizando grupos de discusión tanto a los/as adolescentes como a los/as integrantes de su hogar, precisamente para ahondar en las dinámicas familiares, pero por una cuestión de recursos y tiempo, no fue posible. No lo desecho y lo aplazo para las futuras investigaciones durante la próxima etapa posdoctoral.

¹²¹ Como ya mencioné en el apartado 2, el trabajo de campo se llevó a cabo por parte de todo un equipo investigador. Como parte de ese equipo apliqué cuestionarios en Andalucía, Baleares y Galicia.

CAPÍTULO 5

LA COTIDIANEIDAD DE LOS HOGARES: EN EL TRANCURSO DE LOS TIEMPOS REPRODUCTIVOS

Este capítulo constituye el primero de la parte empírica. Se aborda el ámbito de vida de las adolescencias que no transcurre bajo las fronteras escolares, en clave del tiempo. Me centro concretamente en la vivencia del tiempo de los hogares y el tiempo de ocio. El objetivo principal es analizar esos usos del tiempo de las adolescencias diferenciado su procedencia, esto es, si forman parte del grupo migrante o no migrante. Con ello, se dará respuesta a la hipótesis que asegura que existe un uso del tiempo diferente entre ambos colectivos. Los resultados se corresponden a la Encuesta 1 (ENC1)¹²². En una primera parte, me centraré en aquellas actividades que se suceden a lo largo de un día en la vida de las adolescencias y, en la segunda parte, me traslado a sus tiempos y espacios de ocio. El final, constituye el embrión de la siguiente, pues con las conclusiones extraídas, construiré la siguiente parte del trabajo empírico.

5.1. LO QUE NO ES ESCOLAR: LOS TIEMPOS DE VIDA FUERA DE LAS AULAS

“Hablar de la vida cotidiana desde un punto de vista sociológico podría parecer una especie de tautología, o por así decirlo, de una gran obviedad. Sin embargo, mi intención en esta charla, es darle a la sociología un carácter más dinámico en cuanto a su aplicación; insistir, sobre todo para aquellos que la estudian, en que la sociología (...) nos sirve para ir desmenuzando el acontecer social, explicarnos los profundos acontecimientos de nuestras relaciones sociales, (...), así pues, esto sería el ‘observar’ nuestra vida cotidiana” (Velarde, 2006¹²³).

Como expresaba Velarde, la vida cotidiana, sociológicamente pensada, sirve para profundizar en el *modus vivendi* de los individuos, y a partir de él, extraer intereses, significados y estrategias (Goffman, 1993 cit. Por Velarde, 2006). Por su parte, Agnes Heller hablaba de vida cotidiana como el “espejo de la historia” (1998). Pues bien, en ese espejo, creo, ha de aparecer reflejada la sucesión de tiempos que describen una vida presente, pero también un pasado, para poder obtener una imagen real del objeto de estudio, que está en plena transición y experimenta el desarrollo de nuevas aptitudes, actitudes y aspiraciones. Con estas palabras, se resumen perfectamente las intenciones de incluir este capítulo inicial.

En las páginas que siguen, me sumerjo en la vida de las adolescencias, desde un encuadre temporal, desde el convencimiento de que ésta puede ser leída y estudiada a través de los diferentes tiempos sociales que

¹²² “Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red” (SEJ2005- 08582/EDUC), dirigido por José Antonio Caride, del grupo SEPA (Grupo de Pedagogía Social y Educación Ambiental), en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Acrónimo del proyecto: TETOSO.

¹²³ Velarde, S. Ponencia presentada en el Ciclo Temáticas, Problemáticas en Sociología Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 4 abril 2006. <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velardew06.htm>

acontecen, generando memoria y accionando un simbolismo en cada transitar y hacer de los sujetos protagonistas del estudio. El esfuerzo se encamina a desentrañar las realidades educativas de los/as menores migrantes y a conocer los porqués de las mismas. A sabiendas de que el tiempo educativo es mucho más que tiempo escolar -o escolarización- y sólo constituye una parte de la socialización -fundamental-, abordo los otros tiempos fuera de la escuela, los tiempos libres y de ocio, en los que el hogar, familia y comunidad son actores principales, porque innegablemente, es muy importante analizar la transición de los tiempos escolares a los tiempos sociales (Caride, 1993).

Se desentrañan las dinámicas de los hogares a los que pertenecen las adolescencias estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España, según su procedencia -migrante y no migrante-. Aunque ya se señaló en el capítulo dedicado a metodología, recuerdo que la muestra final obtenida para esta encuesta fue de 3.306 casos, pero para la finalidad del estudio se emplearon un total de 3.112 cuestionarios porque hubo un total 192 participantes que no contestaron a la pregunta clave para el análisis de esta investigación: la procedencia. Por tanto, el número total de alumnado autóctono fue de 2.709 casos -87%- y de alumnado migrante, un total de 403 -13%.

El objetivo principal es conocer el tránsito del alumnado por aquellos espacios y tiempos que hay fuera del centro escolar, ambiente central en su rutina, pero que dejo para el siguiente capítulo. En este sentido, pretendo proporcionar una radiografía de su día a día, en tanto que conocer sus dinámicas en torno al tiempo libre y el tiempo de ocio, organizados principalmente entre lo que sucede dentro de *casa* y fuera de ella. La hipótesis de partida es que esas cotidianidades describen comportamientos asimétricos entre el grupo de estudiantes de procedencia autóctona y migrante.

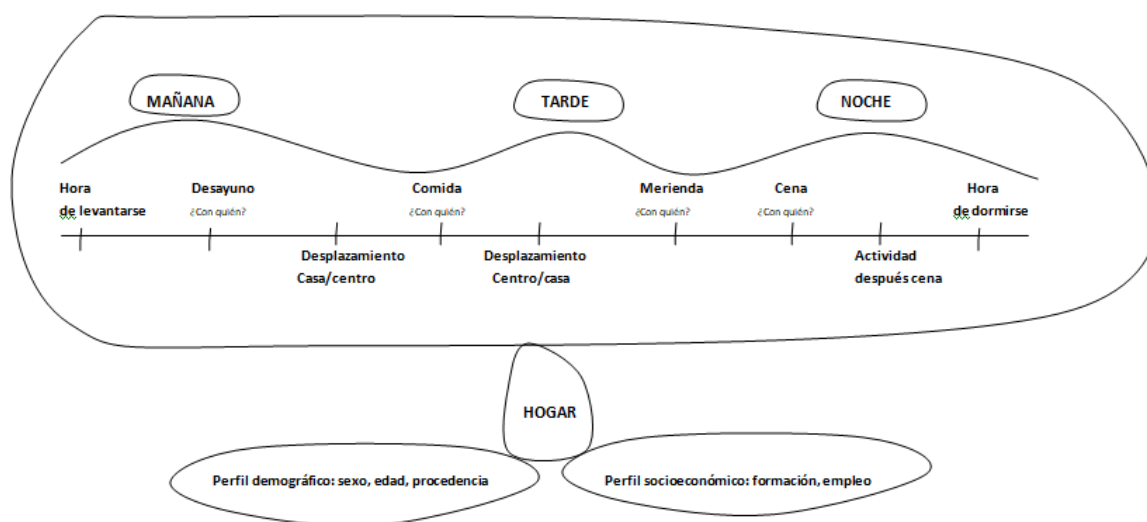
El capítulo se estructura en dos ejes. Un primero, centrado en la esfera más privada, la del hogar, donde se asienta la familia, institución básica y clave para entender la socialización de los/as menores. La atención se centra en la propia composición y naturaleza del mismo, así como en las prácticas que se suceden diariamente durante los tiempos libres. Un segundo, que da protagonismo al *kairós* (De Valenzuela et al., 2018), el tiempo de ocio, del que pienso se conforma como una lucha de equilibrios entre voluntariedad y constricción. Hablar de él, exige introducir términos como libertad real o descanso activo. Con él, obtendré las prácticas de los/las adolescentes y los factores que condicionan la selección de las actividades, tanto realizadas con sus amistades, con su familia o en solitario, siempre mirando con sospecha las propuestas de *neg(ocio)* del sistema de consumo de masas que debilita, mercantiliza y desiguala (Morán de Castro y Cruz, 2011: 92), pero a la vez, genera resistencias en favor del denominado *ocio valioso* que defiende la escuela de Cuenca (2014).

5.2. LA RUTINIZACIÓN DE LA VIDA: LOS PRE Y POST TIEMPOS DE LA ESCUELA

5.2.1. La vida corriente en el hogar

En ocasiones, se podría decir que la cotidianidad viene a ser la imagen de aquello aparentemente trivial y rutinario que, por habitual, no se cuestiona (Morán de Castro y Cruz, 2011: 85), pero, en realidad, esconde toda una gama de colores en la que cada tonalidad responde a multitud de significados. En este apartado doy cuenta de ello, y me aproximo a las actividades realizadas por los/as menores según la línea cronológica del día, ofreciendo una guía de cómo transcurre la mañana, la tarde y la noche en el entorno del hogar y su vida fuera de la escuela, tanto en compañía de su familia como en aquellas actividades que realizan en solitario, estableciendo siempre una comparación con la población autóctona. Considero una serie de actividades que pertenecen a las rutinas del alumnado durante los días de clase a través de la lente temporal: conocer la hora de levantarse, con quién hace las comidas del día, en qué se desplaza al centro escolar, a qué hora cena, qué hace antes de dormir y cuándo detiene el día hasta la mañana siguiente para volver a empezar:

Figura 5.1. Eje cronológico cotidianidad alumnado ESO



Fuente: Elaboración propia.

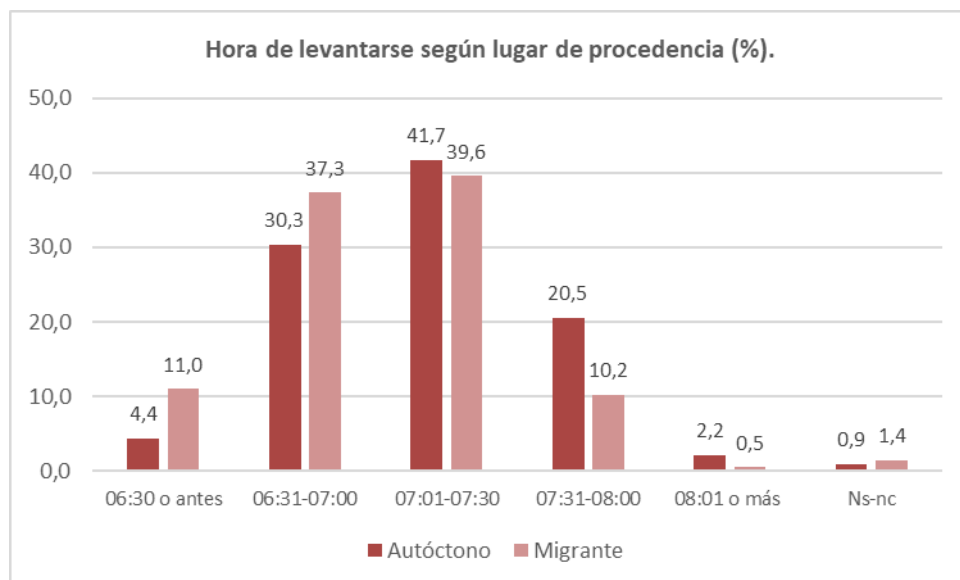
5.2.2. El sonido del despertador

Sin duda, los individuos son como un reloj biológico que necesita organización temporal (Escolano, 1992) pero, sin olvidar que es construida socialmente. Comenzando por la mañana, los/as estudiantes procedentes del extranjero son más madrugadores/as. En general, en torno al 40% afirman poner el despertador entre las 7:00 y 7:30 de la mañana en ambos grupos. Las diferencias significativas se manifiestan en los intervalos adyacentes al mayoritario. Estos porcentajes, que disminuyen progresivamente, son más altos en el grupo de migrantes

cuando se habla de las horas más tempranas: un 48,3% se levanta entre antes de las 7 de la mañana, mientras que sólo lo hace un 34,7% de los/as nativos/as. Es cierto que los pesos disminuyen a medida que se señalan horas más tempranas, pero globalmente hay un 13,6% de distancia respectiva.

Del modo contrario, aquellos/as estudiantes más *dormilones* son nativos/as: un 20,5% de españoles/as comienzan el día entre las 7:31 y las 8:00 de la mañana, mientras que sólo un 10,2% lo hacen en el grupo de extranjeros/as. Ello, sin comprobación empírica, me lleva a suponer que podría estar relacionado con los tiempos de trabajo que tienen unos y otros padres y madres, migrantes u autóctonos/as. Como se ha mostrado en páginas anteriores, las categorías de empleo de los/as primeros/as tienden a estar sometidas a horarios de trabajo más *antisociales*, es decir, con mayor dificultad para la conciliación, como puede ser el servicio doméstico, la hostelería, el comercio o la construcción.

Gráfico 5.1. Hora de levantarse según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir la ENC1 - Proyecto de investigación TETOSO¹²⁴ (SEPA-USC).

5.2.3. Acompañamientos y soledades durante las principales comidas del día

Dar respuesta a la pregunta *¿Con quién estás durante las comidas?*, permite averiguar los momentos en que los/as estudiantes están solos/as y acompañados/as, y si lo están, quiénes son esas personas. Por una parte, remite al hecho de que *“a familia tamén xoga un papel fundamental nos hábitos cotiás deste colectivo, especialmente regulando os tempos de sono así como os dedicados ás comidas, fundamentais na organización do quefacer diario ao tempo que momento de encontro”* (Lorenzo Castiñeiras, 2016: 310) y, por otra a la

¹²⁴ Acrónimo del proyecto “Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red” (SEJ2005-08582/EDUC), dirigido por José Antonio Caride, del grupo SEPA (Grupo de Pedagogía Social y Educación Ambiental), en la Universidade de Santiago de Compostela (USC).

cuestión de la conciliación familiar. Ésta “es la posibilidad de hacer compatible la vida personal, familiar, profesional y comunitaria; y para ello es necesario impulsar políticas sociales, económicas y de tiempo, así como estrategias que favorezcan el derecho de presencia y el equilibrio entre dichas esferas” (Gradaílle et al., 2018: 1). Un hecho que demuestra la omnipresencia de esta realidad es, por ejemplo, la reciente iniciativa de desarrollar un Barómetro de la Conciliación, que surge desde ámbito privado en 2015, lo que da cuenta de la relevancia social y la necesidad de conocer este fenómeno tan complejo extendido en las sociedades postindustriales.

Cuando se choca con la cuestión de la conciliación familiar, parece que es un eufemismo de dificultad, barrera u obstáculo. Es un componente corriente de la sociedad actual y ataca a las familias con menores a cargo que ven como las exigencias temporales que el mercado laboral impone unas condiciones a sus progenitores (Caballo, 2009 cit. Por Gradaílle et al., 2018: 40). No voy a profundizar en esta cuestión, pero hay que tener presente que son varios los factores que dificultan la conciliación familiar, aunque son los ingresos económicos los que resultan determinantes para una mayor -y mejor- compatibilización entre los horarios y tiempos familiares. Complementariamente, también se pueden incorporar más factores como la escasez de servicios comunitarios, la falta de apoyo familiar o de redes sociales a (Varela Crespo Varela Garrote y Lorenzo Castiñeiras, 2016).

El **Desayuno** constituye la primera comida del día y representa el comienzo de la jornada diaria del conjunto de los/as estudiantes. Subir las persianas en los hogares españoles suele transcurrir entre tazas de leche, no sin antes resaltar que un 9,2% de la población encuestada no desayuna, alcanzando un valor del 10,6% en el grupo de los/as migrantes. Dicho esto, las adolescencias que realizan esta comida, más de la mitad lo hacen en familia, sobre todo los/as nativos/as. Existe una diferencia en los valores obtenidos en esta categoría: casi un 60% por un 54% en las familias migrantes. Pero, también las hay que están solas. Es la segunda categoría con más valor en ambos grupos, aunque prevalece el porcentaje más alto del lado de los/as migrantes: un 38,9%, por un 34,9%, 4 puntos de diferencia. El porcentaje restante es residual y se reparte entre *Amigos/as* y *Otras*.

Por otra parte, la hora de la **Comida** es mayoritariamente familiar, pasando el 75%, sobre todo en las nativas. Existen 4 puntos de distancia entre ambos grupos, lo cual refleja una mayor presencia en los hogares autóctonos de algún miembro familiar a la hora de comer, y justifica el hecho de que son casi un 6% más de migrantes los/as que viven este momento en soledad. La existencia de otras personas o amistades no es significativa, aunque es cierto que las adolescencias autóctonas recurren más a esta compañía – 9,6% frente a un 6,6%-. De nuevo, creo que se vuelve a visibilizar las ausencias y presencias tan ligadas a la conciliación

familiar y que suele atacar de manera más intensa a los hogares migrantes, que suelen tener una coyuntura laboral más vulnerable.

Otro momento del día es la **Merienda** y, en este caso, no observo distinciones subrayables. De aquéllos/as que marcaron la casilla afirmando que sí merendaban, un 38,4% están acompañados/as por algún miembro familiar y un 40,7% está *Solo/a*, con lo cual existen más personas que están solas que en familia -un 2,3% más-. Es el momento del día en el que la soledad está más presente. Con estos datos obtenidos de las primeras comidas del día, se visualiza la dificultad que tienen los hogares en general y de los migrantes en particular para compatibilizar los microtiempos.

Por último, el momento de la **Cena** es verdaderamente familiar en general: más de 90% del alumnado en general afirma de realizar esa comida en compañía de la familia, aunque, de nuevo, es mayor el porcentaje en el grupo nativo. Del porcentaje restante, resalto que hay un 2,3% más de menores/as migrantes que están solos/as -3,5% por un 5,8%-.

Tabla 5.1. Soledades y acompañamientos en diferentes momentos del día

		DESAYUNO	COMIDA	MERIENDA	CENA
FAMILIA	Autóctono	59,9	80,9	37,2	94,6
	Migrante	54,0	76,8	38,4	91,5
AMIGAS/OS	Autóctono	3,1	9,6	14,6	0,6
	Migrante	4,0	6,6	12,6	1,0
CON OTRAS PERSONAS	Autóctono	1,2	1,3	2,9	0,6
	Migrante	1,5	1,8	2,3	0,3
SOLA/O	Autóctono	34,9	7,8	41,1	3,5
	Migrante	38,9	13,5	40,7	5,8
NS-NC	Autóctono	1,0	0,4	4,2	0,7
	Migrante	1,5	1,3	6,1	1,5
TOTAL	Autóctono	100,0	100,0	100,0	100,0
	Migrante	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Cuando se analiza este tipo de tiempos, inevitablemente, emerge de nuevo, la cuestión de la conciliación familiar. Los horarios laborales y escolares de las familias impiden la potenciación de lazos y abocan en muchos casos a los/as hijos/as a la soledad. Aquello que Tonucci denomina la *“dolencia nueva del niño”* es un hecho en las sociedades apuradas que dan la espalda a la facilitación de una armoniosa conciliación familiar. Independientemente de la configuración de los hogares, los tiempos de los progenitores y de los/as hijos/as no siempre son coincidentes obstaculizando el natural desarrollo de las vidas familiares: *“la soledad es (...) una consecuencia del vertiginoso progreso y del creciente bienestar, o si se prefiere, un costo social que grava las*

comodidades de nuestra vida de occidentales ricos” (Tonucci, 1997: 41). A colación de esta cuestión, Morán et al. (2012) en su trabajo sobre los tiempos que las y los adolescencias tienen a su disposición para compartir con las familias, recoge opiniones contrapuestas por parte del alumnado y profesorado, las cuales pueden *“originarse en los distintos significados que ambos colectivos atribuyen al concepto familia”* (p. 83).

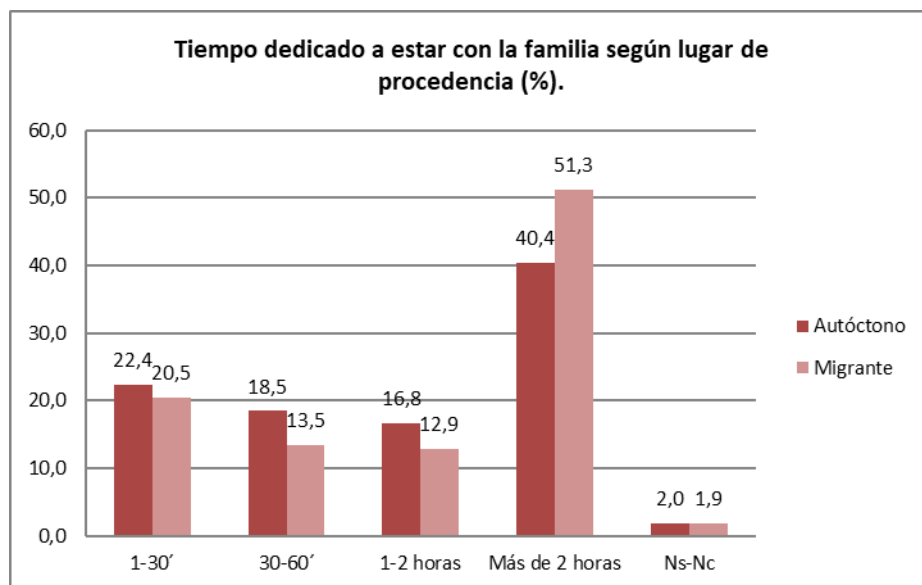
Sobre ello señalan:

“Los resultados indican una precarización en las posibilidades de convivencia, aunque con visiones y percepciones contrapuestas entre ambos colectivos. El alumnado percibe positivamente la disponibilidad de tiempo para la convivencia familiar en los días lectivos. Algo más de la mitad de la muestra (52%) se ubica a este respecto en los valores superiores de la escala afirmando disponer de bastante o mucho tiempo” (p. 81).

Por su parte, el profesorado sin respuesta unitaria, alude a la incompatibilidad horaria entre los tiempos de los/as hijos/as con los de los padres y madres en las soledades que padecen los/as menores a lo largo de los días lectivos. Sorprendentemente, la comunidad docente no ofrece una respuesta contundente: el 47,5% afirma que la jornada permite la conciliación por el 49,2% que se posiciona en el otro extremo (ibid.).

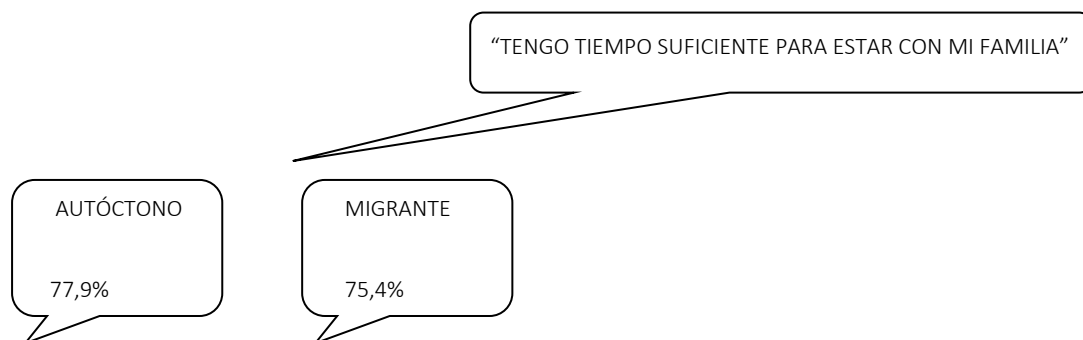
Mis datos describen un panorama particular dependiendo de en qué procedencia se ponga el énfasis. Se pone de manifiesto que los/as alumnos/as de procedencia migrante *crean más tiempo* con su familia. La cultura de cuidados familista en los hogares migrantes se asoma en esta fase ejerciendo predominio sobre las dinámicas de las familias autóctonas. La mitad de las respuestas dadas nos dicen que los/as adolescentes extranjeros/as pasan *“Más de 2 horas”* con su familia, mientras que el otro grupo, con casi 11 puntos menos, se queda en el 39,2%. Este alejamiento de los valores se explica en la distribución de los porcentajes en posiciones más moderadas como *“30 minutos a 2 horas”* en las que el alumnado nativo supera en casi 9 puntos al foráneo. Por último, los/as chicos/as que apenas ven a sus padres son prácticamente iguales y tan sólo un 3% afirma no ver *“Nada”* a su familia y un 8% máximo 15 minutos. Además, existe una mayoría que se conforma con el tiempo familiar: el ¾ del alumnado refleja satisfacción con esos tiempos familiares pero hay un ligero ascenso, hasta el 77,9%, por el lado nativo -frente al 75,4% del migrante, 2,5 puntos inferior-. Por otra parte, ante la pregunta de si consideran que es suficiente el tiempo que pasan con su familia, parece estar más satisfecha la población autóctona que, sin embargo, tal y como acabamos de ver, parece estar menos tiempo con ella.

Gráfico 5.2. Tiempo dedicado a estar con la familia según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Figura 5.2. “Tengo tiempo suficiente para estar con mi familia”, según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

En resumen, los resultados nos hablan de una distribución diferente. En general, los/as menores nativos/as están más con la *Familia* cuando se habla de desayunar, comer, merendar y cenar. Para desayunar, existen diferencias entre aquéllos/as que desayunan en familia dependiendo de su pasaporte. Como contraposición, ese porcentaje se inclina hacia la categoría *Solo/a*, confirmando que hay más migrantes. Lo mismo sucede con la comida y con la cena en las que existe alrededor esa diferencia. El tiempo de merendar es el que más parejo se mide y las diferencias no son resaltables. He aquí la tabla, donde se reflejan los datos obtenidos de la población encuestada.

Si a ello, se le añaden los resultados obtenidos de las preguntas posteriores, podríamos pensar en la contradicción, porque los datos reflejan que la migración pasa más tiempo con sus familiares, globalmente. Sin embargo, no está tan satisfecha con ese tiempo como la población autóctona. Estos datos nos ofrecen

información sobre cuál es el concepto de familia que tienen unos/as y otros/as, y las necesidades que éstas genera en el seno del hogar, pero parece que la presencia de la familia es más clara y manifiesta, quizás más desde el punto de vista cualitativo, en aquéllos/as que poseen el estatus migrante.

Tabla 5.2. Comparativa ¿Con quién está el alumnado durante el Desayuno, Comida, Merienda y Cena según el lugar de procedencia?

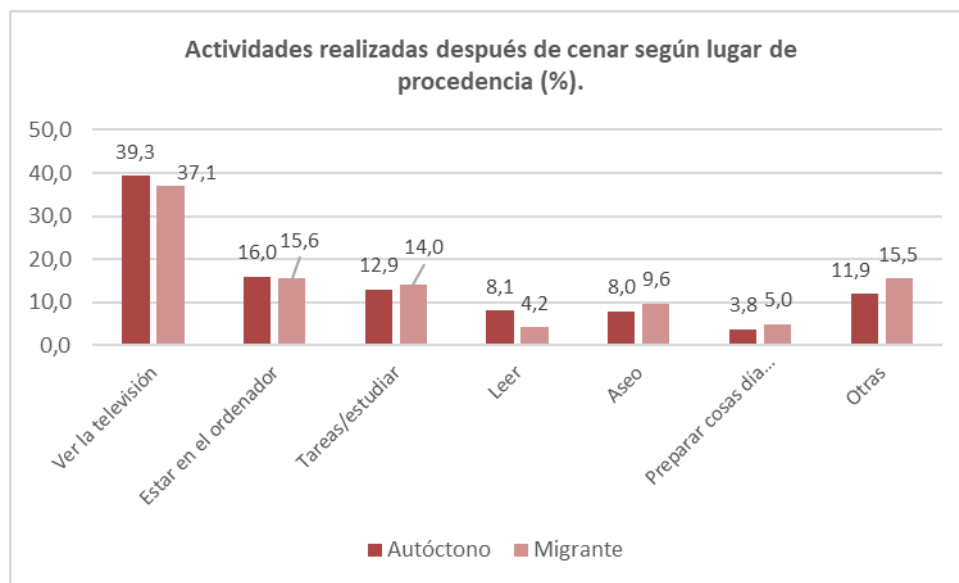
		DESAYUNO	COMIDA	MERIENDA	CENA
FAMILIA	Autóctono	59,9	80,9	37,2	94,6
	Migrante	54,0	76,8	38,4	91,5
AMIGAS/OS	Autóctono	3,1	9,6	14,6	0,6
	Migrante	4,0	6,6	12,6	1,0
CON OTRAS PERSONAS	Autóctono	1,2	1,3	2,9	0,6
	Migrante	1,5	1,8	2,3	0,3
SOLA/O	Autóctono	34,9	7,8	41,1	3,5
	Migrante	38,9	13,5	40,7	5,8
NS-NC	Autóctono	1,0	0,4	4,2	0,7
	Migrante	1,5	1,3	6,1	1,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.2.4. Tiempo previo a dormir. Última actividad del día

Mayoritariamente, las adolescencias encuestadas después de cenar ven la *Televisión*: los /as nativos/as un 39,3%, y los/as migrantes, un 37,1%, un 2,2% menos que los/as primeros. Los principales porcentajes se reparten entre *Estar en el ordenador*, *Hacer las tareas/Estudiar* y *Aseo* en ambos grupos, aunque los valores varían ligeramente: alrededor del 16% de los chicos/as de cada grupo pasan tiempo en el *Ordenador*; *Hacen las tareas y/o estudian*, un 14% de los/as estudiantes migrantes, por un 12,9% de España, apenas un punto de distancia. A continuación, un 9,6% de los/as primeros se *asean* antes de ir a la cama, mientras que los/as nativos/as lo hacen en un 8%. Estas cuatro actividades son las predominantes. No obstante, existe una quinta categoría que denota una distancia notable entre uno y otro grupo: *Leer*. Los/as españoles/as dedican un 8,1% a la lectura, mientras que los/as migrantes, lo hacen la mitad -un 3,9%- . A pesar de que el hecho de coger un libro antes de acostarse queda relegado al quinto y sexto puesto, respectivamente, es digno de mención, puesto que los/as primeros/as lo hacen el doble que los/as segundos/as.

Gráfico 5.3. Actividades realizadas después de cenar según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

De este modo, llevar a cabo tareas formativas después de cenar y antes de dormir es algo corriente. Me interesa puntualizar particularmente en la *Lectura y Hacer deberes y estudiar*. Los hábitos de lectura en los/as estudiantes de ESO son escasos. Alrededor de las $\frac{3}{4}$ partes de los/as mismos/as dedican al día 30 minutos como máximo a dicha actividad: un total del 73,5% en el caso de los/as autóctonos/as y un 75,5%. Asimismo, *Leer* sí aparece como una afición, pero con un impacto menor sobre todo en el caso de los/as menores/as migrantes cuyo porcentaje es de 1,5% y se relega a la 10 posición en dicha lista. En el caso de los/as autóctonos/as ese porcentaje representa el 3,9% del total. No obstante, aunque en conjunto la suma es similar, los pesos difieren según qué categoría y puedo afirmar que los/as de procedencia migrante leen menos, habiendo un 5% más que afirma que no lee *Nada*, alcanzando casi el 30% frente al 25% de España. Para las demás categorías, aunque existen oscilaciones pequeñas, los porcentajes van descendiendo progresivamente a medida que se enuncia más tiempo de lectura diaria.

Por otra parte, numerosos estudios han venido afirmando que la carga de tareas para casa podría llegar a ser excesiva en adolescentes escolarizados en ESO. En este sentido, no se pueden establecer diferencias relevantes entre el grupo de chicos y chicas españolas de nacimiento y aquéllos/as de procedencia migrante, si bien podríamos decir que los hacen algo más – un 3% más – la población autóctona. Se advierte, en general, la misma tendencia.

Tabla 5.3. Tiempo dedicado estudiar y hacer los deberes, según lugar de procedencia (%)

	1-30´	30-60´	1-2 horas	Más de 2 horas	Ns-Nc	Total
Autóctono	17,5	23,8	31,7	25,6	1,5	100,0
Migrante	20,7	23,6	29,5	24,9	1,3	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.2.5. Saludando a la luna: la hora de dormir

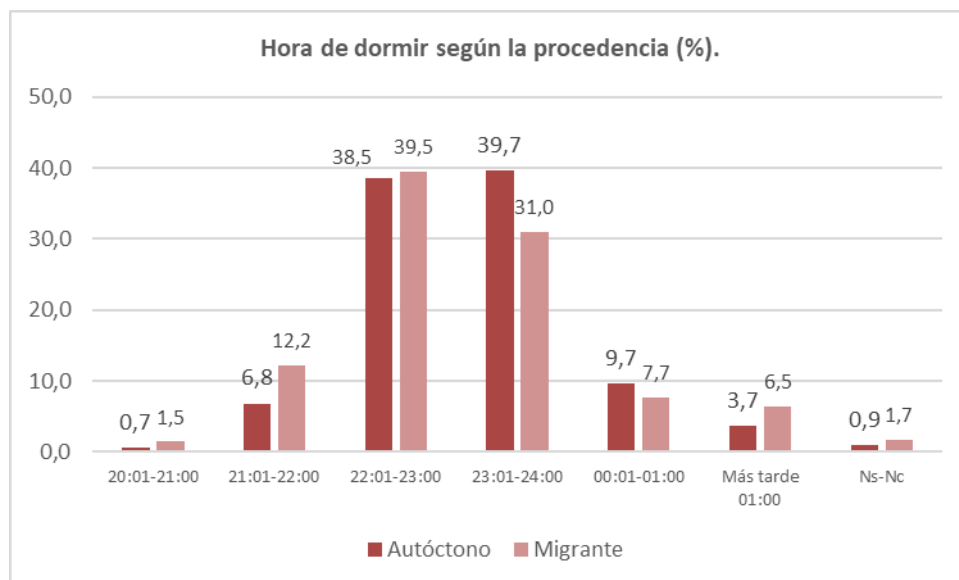
Según en un artículo publicado en *El País* hace más de 10 años ya se alertaba de las deficiencias en horas de sueño por parte de los/as adolescentes, alterando el proceso natural de desarrollo durante este período vital: *"Los jóvenes deberían dormir entre nueve y nueve horas y media diarias, pero la mitad de ellos duermen el 20% menos. Esto les coloca en una situación de déficit crónico de sueño"*¹²⁵. Esta observación no hacía más que mostrar la importancia que tiene respetar los ritmos de descanso entre la población juvenil y el recorte que éstos hacen por la prevalencia de otras actividades más atractivas -como el consumo de televisión y de videojuegos-.

Los resultados de la encuesta muestran como el pico más alto se registra en el intervalo que va desde las 22:31 hasta las 23:00 de la noche: el 25,9% y el 27,8% en autóctonos/as y migrantes, respectivamente. Es decir, más del 25% de ambas poblaciones lo hace entre ese intervalo horario. Las siguientes horas más puntuadas son las que de 23:01 a 23:30: un 14,9% los/as adolescentes migrantes, mientras que los/as autóctonos/as puntúan un 19,8%, un 5% más; de 23:31 a 24:00, un 16,1% los/as primeros/as, y un 19,9% de nuevo los/as segundos/as, con una diferencia del 3,8%. Si sumo ambos valores, obtengo que existe una distancia porcentual de casi 9 puntos, lo que supone que un 9% más de españoles/as se a acuestan más tarde de las 23:01. Volviendo atrás, aquéllos/as que ven las 22 en el reloj y se van a la cama -entre 22:01 y 22:30- son los mismos en ambos grupos, con una diferencia mínima. Ahora bien, los/as que se duermen pronto, son más de procedencia migrante ya que existe un 5% más entre las 21:01 y las 22:01. Entre las 21:31 y las 22:00, lo hacen un 5,6% de autóctonos/as y un 9,4% de extranjeros/as -3,8% por encima-; entre las 21:01 y las 21:30 son un 1,3% en los/as primeros/as y un 2,7% en los/as segundos/as -1,4% por encima-. Por último, la frecuencia en la categoría establecida de más de la 01:00 de la madrugada, aunque es pequeña, existe una diferencia del 3%, convirtiendo a los/as migrantes en un poco más noctámbulos/as que los/as que no lo son (3,7% frente al 6,5%). En conclusión, la hora más común de ambos grupos gira en torno a las 22:00 y las 24:00, aunque la tendencia global es que los/as nativos/as tienden a hacerse más remolones/as con el sueño que los/as otros/as, que buscan horas más

¹²⁵ Ver http://elpais.com/diario/2005/07/26/salud/1122328801_850215.html

tempranas. Los/as que esperan a pasar la medianoche y se duermen ya entrada la madrugada, son pocos/as, más de procedencia extranjera que española.

Gráfico 5.4. Hora de dormir según la procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.2.6. Los traslados: “de casa al centro y del centro a casa”

Los traslados de casa al centro escolar y viceversa también son objeto de estudio, sobre todo desde el ámbito de la actividad física y de la sostenibilidad. En este caso, me interesa describir qué sucede con esos traslados para encontrar posibles diferencias entre uno y otro grupo. Los resultados de la encuesta muestran una dicotomía muy clara en función de la procedencia: o van en coche particular o andando (también en autobús, aunque menos). Casi $\frac{3}{4}$ del alumnado extranjero se desplaza al centro *Andando*, mientras que el autóctono no llega a la mitad, un 24,8% menos que aquél. Buena parte de ese porcentaje sobrante se desplaza hacia la categoría *Coche particular*, que asciende a un 30,7%, por el 9,3% -un 21,4% menor-. Por otra parte, el *Autobús* es un recurso menor pero utilizado. Eso sí, el autobús urbano es más común en el grupo migrante mientras que el otro grupo hace mayor uso del autobús escolar: un 13,8%, frente al 4,9% en España frente al 8,0%. Por lo tanto, el uso de la acera para acudir al centro escolar es mayoritario en el perfil migrante y, comparativamente, más recurrente que en el autóctono, los cuales, aunque van más caminando, también lo hacen en coche particular, equilibrando más los valores.

Con respecto al viaje de vuelta a casa, la historia no cambia en el grupo de los/as alumnos/as migrantes -las diferencias son mínimas- mientras que en el autóctono sí hay variaciones en los porcentajes. Ese trayecto de vuelta, lo hacen más andando, un 7,8% más que por la mañana, y un 1,8% más en autobús urbano.

Correlativamente, los/as que van en coche, descienden en un 10% (30,7% por el 20,5%), lo cual se equilibra con lo anterior. El autobús escolar se mantiene estable. En síntesis, se puede hablar, sin duda, de uso diferente del tiempo entre ambos grupos en lo concerniente a los traslados entre el hogar y la escuela. A este respecto, aludo a una investigación realizada por Arazuri, Ponce de León y Fraguera (2017) sobre los traslados activos a los centros escolares y las percepciones del alumnado en donde uno de los resultados mostraba que *“los estudiantes que acuden al centro de estudios andando perciben un funcionamiento familiar menos sano que quienes se desplazan en cualquier medio de transporte motorizado”* (p. 36). En esta encuesta no hay datos, ni análisis acerca de esta cuestión, pero es una hipótesis que podría entrar dentro de las razones de esas diferencias, al igual que en ese estudio apuntan a que quedaría por saber si *“el medio de transporte está condicionado por la falta de apoyo económico o material por parte de sus padres”* (p.45).

Tabla 5.4. Tipo de desplazamiento casa – centro escolar – casa, según lugar de procedencia

	IDA		VUELTA	
	Autóctono	Migrante	Autóctono	Migrante
Andando	48,6	73,1	56,4	73,9
En autobús escolar	13,4	6,8	13,7	7,0
En coche particular	30,7	9,3	20,5	8,3
En bus urbano	4,9	8,0	6,7	7,5
Otros	2,1	2,3	2,7	2,5
Ns-Nc	0,3	0,5	0,1	0,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

A modo de repaso, recuerdo que se observaba una tendencia mayor a madrugar en la población migrante que podría estar conectada con el tipo de desplazamiento que realizan para ir al centro escolar, y es que, el 75% van andando diariamente, hecho que no sucede en el caso de los/as autóctonos/as, que tienen como recurso el coche particular en mucha más proporción (el viaje de vuelta es igual para los/as migrantes pero los/as autóctonos/as aparcan el coche y vuelven más andando para casa). También, podría deberse a las características de los horarios laborales de los progenitores, que requieren de una presencia más temprana en el lugar de trabajo, obligando a los/as menores a imitar los hábitos en la logística de sus mayores. Desde luego, la conciliación laboral y familiar aflora en estos ítems, poniendo sobre la mesa el eterno debate de la dificultad de las familias para organizarse y cómo la institución educativa y el mercado laboral no se entienden. Otra hipótesis podría estar relacionada con el porcentaje mayor de personas migrantes que desayunan solas con respecto a sus pares nativos/as. A pesar de que más de la mitad, en general, lo hacen en familia, sí se detecta que aquéllos/as podrían levantarse antes para preparar la primera comida del día. Observando el resto de tiempos para la alimentación, el balance es que aun estando presente la familia sobre todo a la hora de comer y cenar en ambos casos, sí es cierto que la soledad está más presente en el colectivo migrante, sobre todo, como digo, en el desayuno.

Así, como se advierte una tendencia en la hora de levantarse, se puede decir que, aunque la tendencia es similar en los dos grupos de estudiantes, hay diferencias en los dos polos: o bien se acuestan antes o bien son más trasnochadores. De esta información, se puede pensar que quizás se acuesten antes porque levantan antes o bien, que duermen menos que sus compañeros/as autóctonos/as. Dicho esto, paso a descomponer los tiempos de ocio, que tienen mucho de educativo. Éstos son diversos y escasos a percepción del alumnado.

5.3. TIEMPOS Y ESPACIOS DE OCIO

5.3.1. La necesidad de tiempo liberado

“Durante el siglo XX la humanidad ha experimentado una mutación trascendental y el ocio es un indicador significativo para poder comprobarlo. La experiencia de ocio es, afortunadamente, una vivencia cotidiana desde hace años. No es que antes existiese, sino que era de otro modo y para menos gente” (Cuenca, 2000: 11).

Tomando las palabras de Cuenca, fue el desarrollo de la sociedad de consumo la que planteó un nuevo tiempo, el de disponer para uno mismo (Husti, 1987 cit. Por Escolano, 1992). Tal y como lo define Cuenca y Aguilar (2009) es algo más de lo que se requiere para descansar después de un día, 1 jornada o una etapa de trabajo *“(…) el tiempo para gozar de la vida, el que dedicamos a nuestra satisfacción personal”* (p. 19).

En este apartado, me centro en el tiempo *sobrante* del objeto de estudio, teniendo en cuenta el lugar de procedencia -autóctono o migrante-. Precisamente, éste forma parte de la denominada *“generación del tiempo libre”*, una generación que maneja diferentes marcos temporales; que se inscribe en la complejidad de múltiples tiempos (familiares, escolares, laborales, comerciales, etc.), y que se entrecruzan incorporando nuevos significados. Coincido con Caballo, Varela Crespo y Nájera Martínez (2017) en que *“la juventud experimenta –y lo ha vivido ya en la infancia– las tensiones provocadas por los conflictos entre los tiempos escolares, los familiares y de ocio, lejos de la deseable armonización”* (p. 47).

Según Ken Roberts (2012 y 2014), durante la infancia y la juventud se desarrollan las habilidades, gustos e intereses relativos al ocio, configurándose el *“capital de ocio”* que fundamentará las prácticas en este ámbito a lo largo de la vida; a pesar de que éstas cambien con el tiempo o se vean especialmente condicionadas por la austeridad que traen consigo las crisis económicas y sociales (De Valenzuela, Gradaílle y Caride, 2018: 36). Una de las características que mejor definen la evolución de los tiempos de ocio de las sociedades industrializadas es el paulatino tránsito de una vivencia espontánea de los mismos a su progresiva organización e institucionalización (Caballo, 2009: 196).

No voy a ahondar en las raíces de estos tiempos, pero sí es importante recordar una palabra clave que, a día de hoy condiciona profundamente la naturaleza del mismo ocio: el consumo. La sociedad de consumo de masas ayuda a establecer los horizontes en los que los/as jóvenes se sitúan en la actualidad. El maniqueísmo al que nos tiene acostumbrada la sociedad de mercado, también se expresa en el ocio, que lleva fabricando nuevos agentes de socialización desde prácticamente el inicio de su existencia. Ocio y consumo son redundancia, elementos indisolubles. No es casualidad que la sociedad del ocio pueda ser confundida con la sociedad de consumo porque emanan de la misma fuente. La cuestión radica en cómo se manifiesta ese consumo de mercancías, relaciones, experiencias, etc. y qué se ha de pagar por ellas. Ocio y educación debieran serlo también, pero actualmente está en entredicho. Como dirá Caride et al. (2012) "*ambas forman parte de los procesos que explican el crecimiento de los adolescentes*" (p. 26), pero lo cierto es que no siempre se educa con el ocio. Cuenca, a mediados de los 90, ya hablaba de contraposición entre ocios: los ocios *negativos* (alienante, ausente, nocivo, consumista...) y *positivos* (creativo, autotélico, solidario, lúdico, ecológico, preventivo, terapéutico, festivo...), como generadores de identidad de la juventud (Cuenca, 1995: 56 cit. Por Caride, 2012: 310).

A continuación, me sitúo en este ámbito de vida de las adolescencias en el que existe, a priori, una mayor libertad de elección, un tiempo que tienen a su disposición fuera de aquéllos que se escriben en imperativo. Teniendo en cuenta que éste puede ser abordado desde parámetros de la objetividad y subjetividad (complementariamente entendidos) (De Valenzuela et al. 2018: 35), se analizan las posiciones con respecto a actividades¹²⁶ de diversa índole, con el objetivo de conocer su marco de referencia sobre la autorrealización, libertad, saturación, constricción y carencia. Se verá en qué grado este tiempo va más allá del tiempo liberado, una oportunidad para activar y desarrollar (...) la experiencia humana, como señala Caride (2014 cit. Por De Valenzuela et al., 2018), y se pueda descartar la idea de ocio como "*simplemente a estar entretenido*" (Delgado, Pose y De Valenzuela, 2015: 46).

Buena parte del uso del tiempo general de un/a adolescente tiene connotaciones de obligatoriedad. Asearse, desayunar, acudir a la escuela, comer, hacer los deberes, estudiar, cenar, realizar alguna tarea doméstica o dormir, son, entre otras, las actividades básicas que acaparan la atención temporal de cada adolescente. En el medio de éstas, transcurre un tiempo escaso que se deja ver en segundo plano en la agenda diaria. A modo de aperitivo y avance, la expresión "*el tiempo que paso fuera del centro se me hace corto*" es mayoritariamente aplaudida, sobre todo en el grupo nativo: más del 83% de ellos/as está *Muy o bastante de acuerdo* con la afirmación, mientras que los/as de procedencia migrante no pasan del 77% - 7 puntos de diferencia-. Aunque

¹²⁶ Importante: La mayoría de las preguntas planteadas son cerradas. Se parte, a priori de actividades propuestas por el investigador. Se presentan una relación de actividades por las que fueron preguntadas a los/as estudiantes. Ver guión en Anexo 1.

existe una aprobación manifiesta y directa que revela que el alumnado considera un tiempo deficitario el que pasan fuera del centro, a los/as chicos/as extranjeros/as son más moderados/as (las respuestas *Nada* y *Algo* son más reiteradas en éstos/as). Además de reivindicar esa carencia, apelo a otra expresión que da sentido a esa percepción de escasez de tiempo libre de verdad, en el que se desarrollen actividades y acciones que parten de la plena voluntariedad de los/as adolescentes. Ante la pregunta de si tienen *“tiempo suficiente para hacer las cosas que me gustan”*, ambos grupos siguen la misma tendencia y disienten.

A partir de estas afirmaciones, hay un desajuste entre los deseos y los hechos de los tiempos de escuela y no escuela, es decir, de reproducción, de *liberación*. Se pone en evidencia, por tanto, la falta de ajuste entre el tiempo vital y el escolar, lo que ha generado respuestas mercantiles (Subirats, J., 2001¹²⁷). Como consecuencia, en ocasiones, el afán por disfrutar al máximo del tiempo de ocio expone a la adolescencia a un sinvivir de ocio que terminan transformando el goce en fatiga y exceso de actividades pautadas capa una vivencia satisfactoria del ocio (Muñoz, 2011 cit. Por Caballo, Caride y Gradaílle, 2012).

Figura 5.3. “El tiempo que paso fuera del centro se me hace corto” y “Tengo tiempo suficiente”

<p>“El tiempo que paso fuera del centro se me hace corto”</p>	AUTÓCTONO	MIGRANTE
	84,1%	77,9%
<p>“Tiempo suficiente para hacer las cosas que me gustan”.</p>	63,3%	63%

Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Tabla 5.5. Valoración sobre tiempo dedicado a actividades según lugar de procedencia

	AUTÓCTONO		MIGRANTE	
	Nada- Poco	Algo-Bastante-Mucho	Nada- Poco	Algo-Bastante-Mucho
El tiempo que paso fuera del centro se me hace corto	15,8	84,1	22,1	77,9
Tengo tiempo para hacer las cosas que me gustan	36,7	63,3	37	63

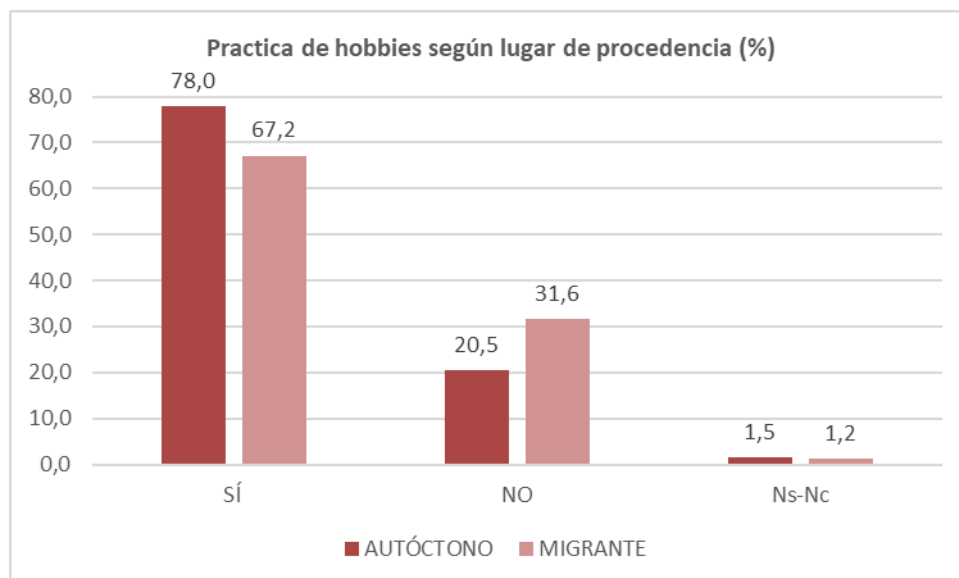
Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

En ese disfrutar del ocio, se encuentran las aficiones o hobbies, que son de naturaleza diversa. Ante la pregunta *“¿Practicar algún hobby/afición?”*, la respuesta predominante al ser preguntados/as es *SÍ*, aunque son más

¹²⁷ Recuperado de Conferencia inaugural. En Federación de MRPs: Tiempos escolares, tiempos vitales: XIX Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, Calella (noviembre). <http://cmrp.pangea.org/Calella/xixencdb.htm>

los/as autóctonos/as: un 78% por un 67% en los/as migrantes -11 puntos por debajo-. En el siguiente gráfico se advierte esa disparidad en el contenido de las respuestas dadas.

Gráfico 5.5. Practica de hobbies según lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

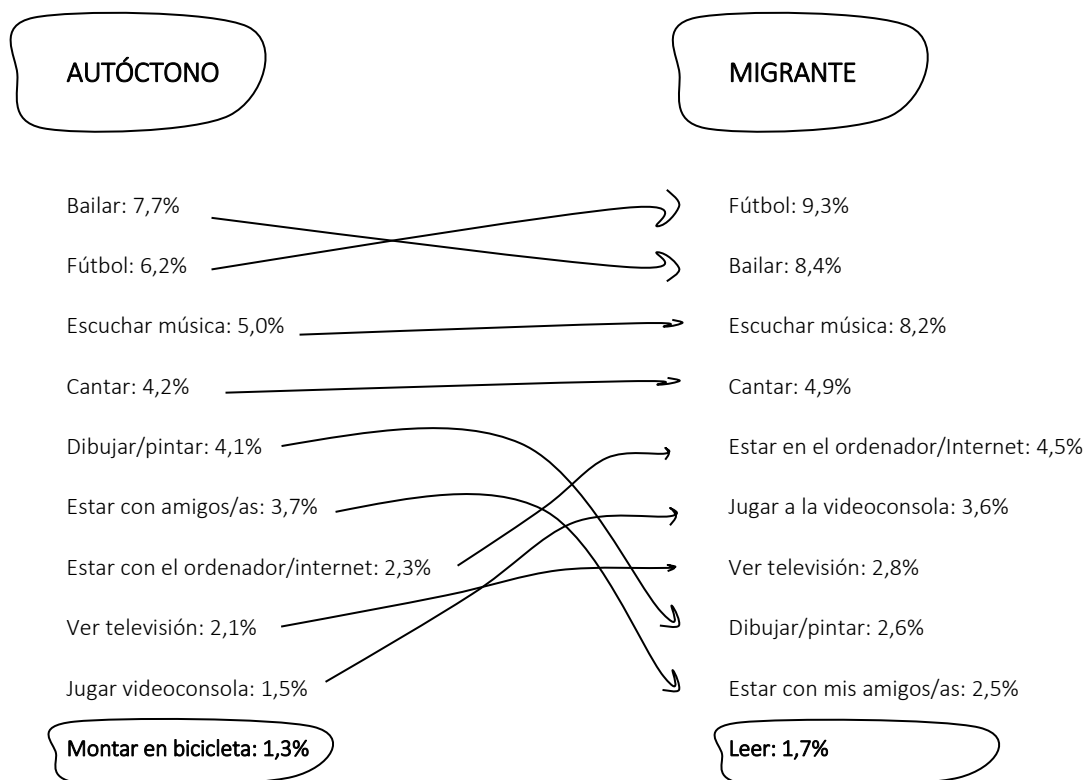
Sabiendo que más del 2/3 de alumnado disfruta de *“las cosas que le gustan”*, es pertinente establecer una clasificación de cuáles son esas aficiones que configuran el perfil de cada individuo, ya sea migrante o no. De la *tenencia* de alguna afición, emergen, en ocasiones las actividades extraescolares, que desde de la sociología y pedagogía del ocio han sido muy abordada. Suscribiendo las palabras de Morán et al. (2012) suponen:

“No solo una ayuda para la gestión razonable del tiempo libre de la infancia y la adolescencia (en el que, además del descanso, han de tener cabida actividades variadas que complementen su formación), sino también una solución a las dificultades de conciliación entre la vida familiar, escolar y laboral. En la actualidad existe una oferta casi generalizada de actividades extraescolares por parte de los centros educativos (...) y la participación de los y las estudiantes oscila, en una oferta amplia, entre la opcionalidad de la realización o la ‘obligación’ de asistir para estar custodiados” (p. 74).

Los resultados evidencian una clara diversidad de actividades, de la que se seleccionan las 10 preferidas¹²⁸ según procedencia:

¹²⁸ Se seleccionaron las 10 actividades con mayor peso porcentual. El resto fueron agrupadas en la categoría “Otros hobbies”. La pregunta fue abierta y las respuestas obedecen al criterio propio de cada alumno/a.

Figura 5.4. Actividades preferidas según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

De todas ellas, 9 son comunes entre los dos grupos -aunque no en porcentajes-, por lo que hay una tendencia común en el disfrute de las actividades de ocio en ambos colectivos, aunque el orden difiera. Este conjunto de categorías suma sobre el total un 38,2% en los/as nativos/as por un 48,4% en los/as migrantes, lo que evidencia una mayor variabilidad de respuesta en el primer grupo. El ocio de la migración es algo más homogéneo.

Básicamente, tienen que ver con:

- la actividad física -fútbol, bailar, baloncesto, montar en bicicleta, natación, deporte en general, montar a caballo o skate-;
- con la música -escuchar música, cantar, bailar, tocar un instrumento musical-;
- con las tecnologías -estar en el ordenador, internet, jugar a la videoconsola o ver la televisión-;
- con actividades clásicas como leer o dibujar;
- con la reunión entre amigos/as.

A partir de esta batería de respuestas, el análisis giró en torno a las cinco principales categorías de ocio obtenidas, teniendo de referencia también otros trabajos como los de De Valenzuela et al. (2018), que

distinguen entre ocio digital, deporte, ocio en naturaleza, actividades culturales y lúdicas o relaciones sociales.

Éstas son:

- Actividades deportivas.
- Actividades de música.
- Actividades tecnológicas/electrónicas.
- Otras Actividades extraescolares clásicas: dibujar/pintar.
- Actividades de relación: *“Estar con amigos/as”*.

5.3.2. Actividades deportivas

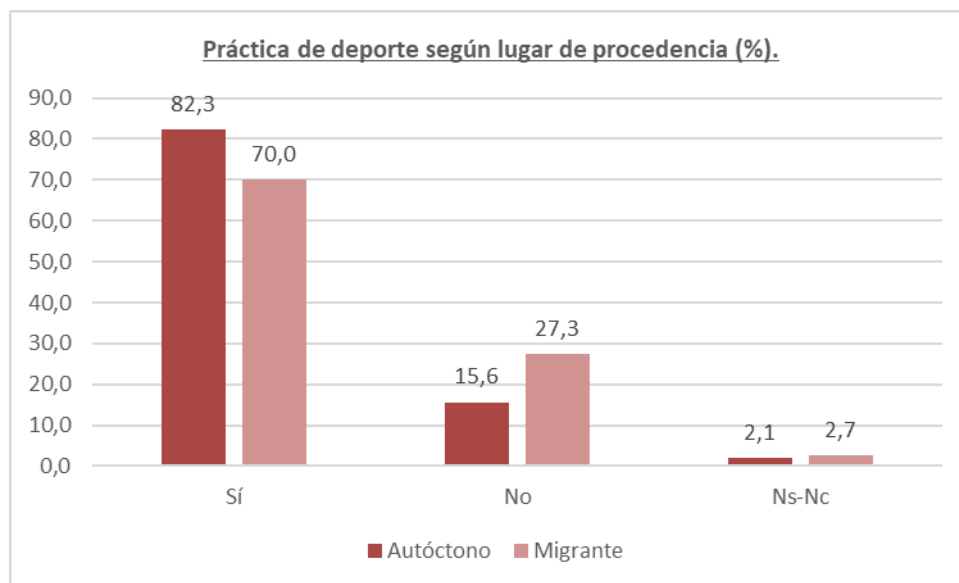
La actividad física y el deporte constituyen una parte muy importante en el tiempo libre y de ocio, cuantitativa y cualitativamente:

“Os importantes beneficios da realización de actividade física vivida como ocio non se limitan ao benestar físico, senón que entran en congruencia cun estilo de vida que outorga consistencia e feedback á experiencia, establecendo relacións coas persoas coas que se practica, o apoio –e desexable práctica compartida– doutros membros da familia, etc.” (Lorenzo Castiñeiras, 2016: 305)

Éste y más autores/as, así lo vienen manifestando investigadores/as en diferentes publicaciones como las Fraguela, Varela Garrote y Varela Crespo (2020) que abordan los nuevos retos de la educación física, deporte y recreación; Fraguela, de Juanas Oliva y Franco Lima (2018); Fraguela, Varela Garrote y Sanz (2016); Fraguela (2004). Tanto Fraguela como Varela Garrote, a veces en coautoría, han hecho de la educación física y deportiva una buena protagonista en la articulación con los tiempos de ocio y conciliación familiar en la infancia, adolescencia y juventud (Fraguela, Varela Garrote, Lorenzo Castiñeiras y Merelas (2016), o Fraguela, Lorenzo Castiñeiras y Varela Garrote (2011).

En la encuesta realizada, se preguntó directamente a los/as estudiantes si hacían deporte. La respuesta es muy amplia en el lado del *Sí*, pero la diferencia intergrupala es evidente: el grupo de España afirma que *sí* practica deporte 12,3 puntos por encima de la tasa de respuesta dada por el grupo de migrantes, a partir de la cual se advierte un mayor sedentarismo en éstos/as -82,3% por un 70%-.

Gráfico 5.6. Práctica de deporte según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Bien es cierto que para la realización de una actividad determinada no sólo se necesita la actitud, disposición y medios llevarla a cabo, sino también tiempo. En el terreno del deporte se necesita de un contexto espacial y temporal específico que sea óptimo para el desempeño de la acción. Un indicador del impacto que tiene éste en la vida cotidiana de los/as estudiantes de secundaria es analizar la frecuencia con que se repiten esas prácticas. Al hacerlo, se detectan ciertas cuestiones interesantes que paso a describir. Se establecen la desventaja en los comportamientos, y es que hay más alumnos/as de procedencia extranjera consideran no tener tiempo para deporte: 41,4% lo piensa, mientras el grupo nativo giran en torno al 32%, un 9% menos. Por lo tanto, más estudiantes de procedencia española consideran que tienen tiempo para hacer deporte, un 10% más.

Tabla 5.6. "Tengo tiempo suficiente para practicar deporte"

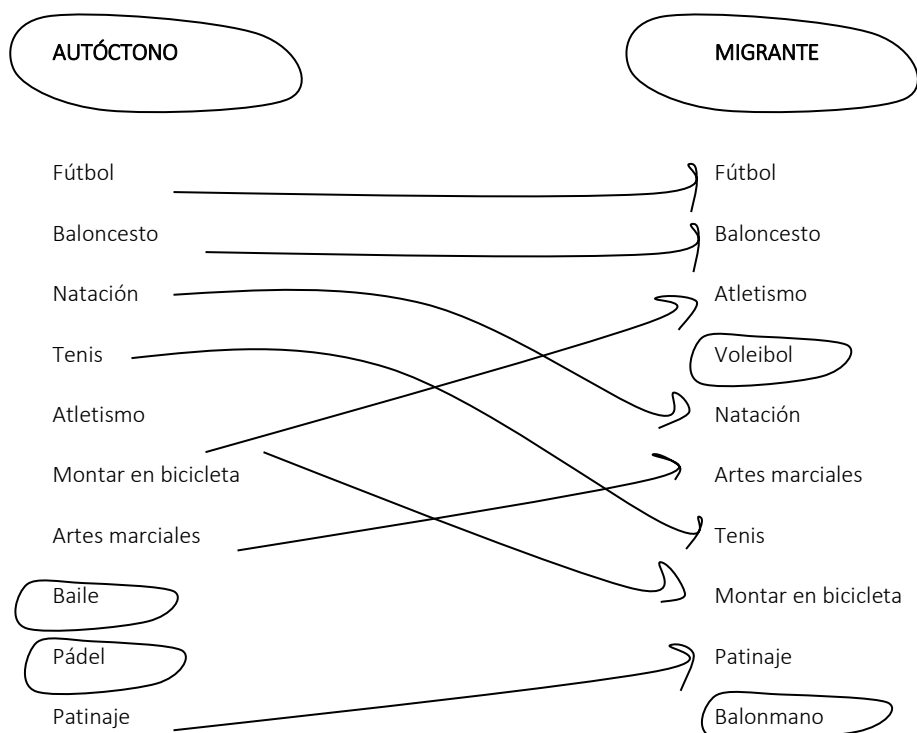
	AÚTÓCTONO		MIGRANTE	
	Sin tiempo (Nada-Poco)	Con tiempo (Algo-Bastante-Mucho)	Sin tiempo (Nada-Poco)	Con tiempo (Algo-Bastante-Mucho)
TIEMPO PARA HACER DEPORTE	32,0	68,0	41,4	58,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Como bien es sabido, la práctica deportiva encierra complejidad ante la exigencia que supone poseer recursos tanto materiales, económicos y espaciales, además de la voluntariedad y actitud para su desempeño. Se

observa una gran pluralidad¹²⁹ en la tasa de respuesta y, de la filtración correspondiente, seleccioné los 10 principales deportes¹³⁰, de los que 8 preferidos son los mismos (80% del total) – aunque no en misma proporción:

Figura 5.5. Principales deportes practicados según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Desgranando los pesos particulares de cada actividad, se encuentra que:

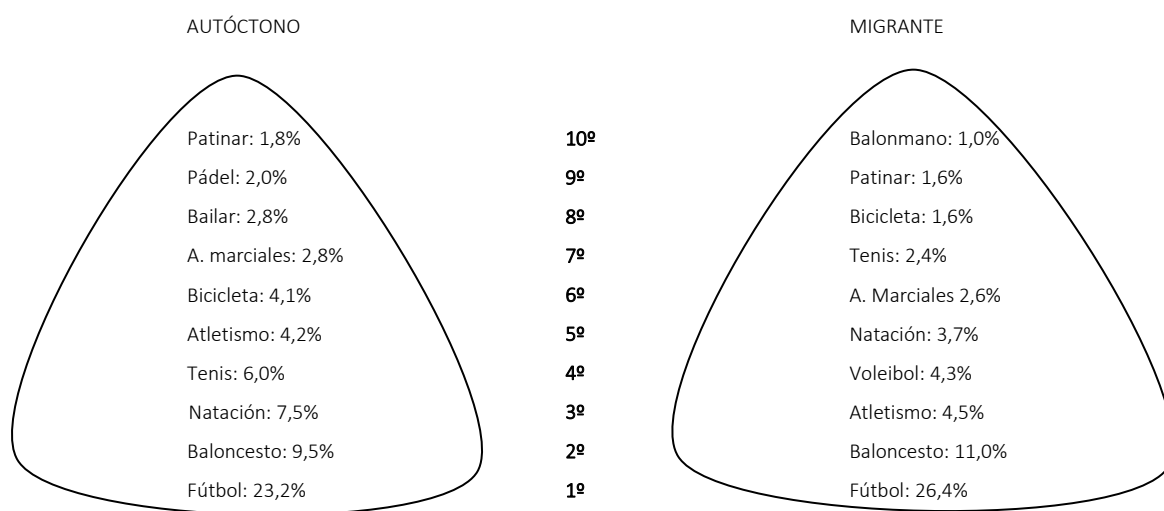
- El Fútbol representa un 23,3% del total, casi $\frac{1}{4}$ de todas las respuestas, que sí supera y alcanza algo más de un 26% en el caso del alumnado migrante.
- El Baloncesto ocupa el segundo puesto en ambos grupos, con un 9,5% y un 11%, respectivamente. Deteniéndonos entre estos dos deportes los/as alumnos/as extranjeros/as concentran más las dos principales prácticas deportivas.
- El tercer deporte con más puntuación se hace bajo el agua: la Natación asume el 7,5% del peso total mientras que en el otro grupo pasa a la quinta posición con la mitad del porcentaje, tras Atletismo y Voleibol que rondan los 4,5 puntos. Precisamente el voleibol no está en el ranking de las 10 actividades más comunes entre los/as estudiantes. El atletismo, aunque con la misma intensidad, está en quinto lugar, tras el tenis que se ajusta al 6% -en el otro grupo no alcanza los 2,5 puntos y es superado por Artes Marciales-.

¹²⁹ La pregunta del cuestionario era abierta con lo cual cada alumno/a pudo responder de manera espontánea cuál era su deporte favorito.

¹³⁰ Para el grupo autóctono, los 10 principales deportes suponen un peso total de 63,9%. Para el grupo migrante, un 59%.

Por último, los tres últimos deportes de cada grupo difieren: para los/as chicos/as nativos/as Bailar, Pádel y el Patinaje son incluidas como preferentes, aunque la suma total no pasa del 6,6% sobre el total. Patinar también entra en el ranking de los/as que no son autóctonos/as, con casi el mismo peso. Con todo, se introduce Montar en bicicleta y el Balonmano con un 2,6% sobre el total.

Figura 5.6. Principales deportes practicados según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.3.3. Actividades musicales

Una práctica extendida entre el colectivo adolescente es escuchar música. Ya sea incorporada por cultura familiar, por el uso de las redes sociales que facilitan el contagio de preferencias musicales, y estilos entre los amigos y las amigas, o determinados programas y cadenas de televisión, es cierto que la música tiene fuerza como agente de socialización entre la población juvenil.

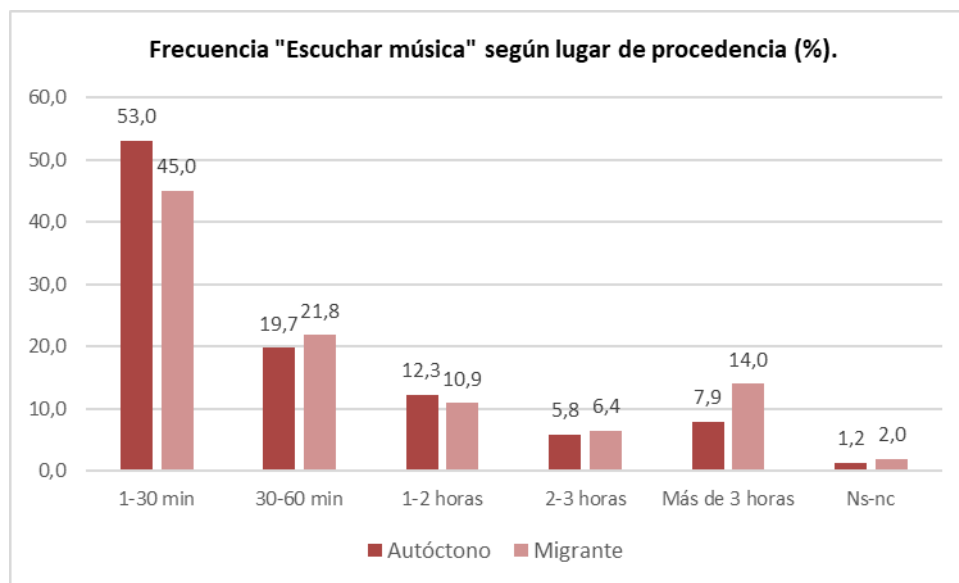
Tabla 5.7. ¿Escuchas música? Según lugar de procedencia (%)

	Sí	No	Ns-Nc	Total
Autóctono	85,8	13,1	1,1	100,0
Migrante	87,6	10,7	1,7	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Globalmente, se puede decir que el alumnado migrante suele escuchar entre 1 y 60 minutos música y más que la población nativa, que además de haber una mayor proporción de aquellas que no escuchan Nada de música, tienden a estar menos tiempo. Asimismo, la que dedica más de 3 horas, es más -casi del doble- de procedencia extranjera.

Gráfico 5.7. Tiempo dedicado a escuchar música según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Además de escuchar música, se les preguntó si realizaban alguna actividad extraescolar relacionada, como el baile, la danza o el canto, y la tasa de respuesta se posiciona mayoritariamente en el No. Ambos grupos se sitúan en torno al 75%, si bien es cierto que hay un 4,3% más de alumnado autóctono que sí asiste. Por ello, se puede afirmar que la música es una constante en la vida de las adolescencias, aunque sus manifestaciones tienen diferentes tonalidades o matices entre los dos grupos. También, me lleva a suponer que la oferta de esas actividades extraescolares está condicionada por el pago de una cuota, lo que podría suponer un impedimento.

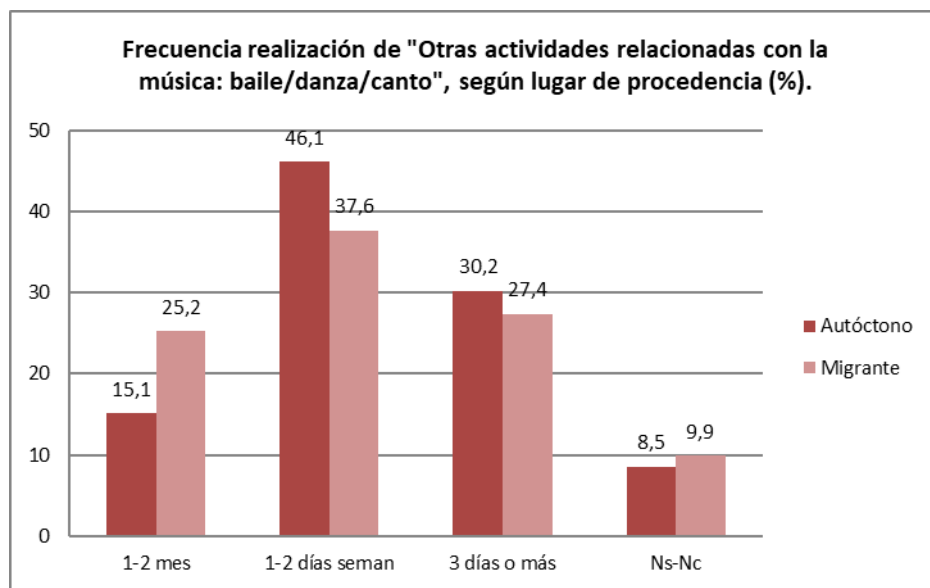
Tabla 5.8. Frecuencia de realización de actividades de música, danza, baile según lugar de procedencia (%)

	SÍ	NO	Ns-Nc	Total
Autóctono	24,8	73,2	2,0	100,0
Migrante	20,5	77,4	2,1	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).



Gráfico 5.8. Frecuencia práctica otras actividades relacionadas con la música según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.3.4. La tecnología y la electrónica: adolescencias digitales

Hablar de adolescencias y no introducir la tecnología me dejaría en entredicho. La generación estudiada es la generación de los/as “nativos digitales” (Caride et al., 2012: 28). “El avance de dispositivos digitales más asequibles y fáciles de usar, junto a la democratización del uso de internet de banda ancha, ha dado lugar a un nuevo modelo de ocio, que ha transformado las actividades tradicionales y generado otras nuevas”, concluyen Valdemoros, Arazuri y Ponce de León (2017: 100) en su trabajo sobre ocio digital.

A este respecto, también, Caballo Villar, Varela Crespo y Nájera Martínez (2017) hablan de la relación entre tecnología y consumo:

“A diferencia de las generaciones anteriores, el manejo de redes con pares, el uso de móviles, la producción de información y comunicaciones a través de los medios audiovisuales, son algunas de las expresiones de la vida y cultura juvenil actual; expresiones mayoritariamente vinculadas al consumo, lugar desde el cual existe, desde hace décadas, un diálogo y una retroalimentación autónoma de las otras instituciones de socialización (familia y escuela)” (p. 47).

El uso y abuso de la tecnología y electrónica domina buena parte de la literatura sobre ocio educativo en la adolescencia actual, y solo hay que salir a la calle y observar a los/as más jóvenes para darnos cuenta del impacto real que tiene en su vida diaria y la cantidad de tiempo que invierten en el progreso de sus destrezas (ibid.). Buena parte de su proceso de socialización se hace a través de pantallas. Como señala Lorenzo Castiñeiras (2016): “o consumo de tempo fronte a pantallas representa o fenómeno de maior transcendencia nos usos de ocio e tempo libre da adolescencia española neste século XXI”. (p. 307).

Como se acaba de ver en la pirámide de aficiones favoritas, aquellas relacionadas con el uso de aparatos electrónicos y las nuevas tecnologías, ocupan posiciones destacadas. Por ello, se analizan con mayor detalle las siguientes prácticas:

- Jugar con la videoconsola y ordenador.
- Utilizar internet y las redes sociales.
- Ver la televisión.

5.3.4.1. Jugar con la videoconsola y el ordenador

La videoconsola y el ordenador ocupan una posición privilegiada en la gestión del uso del tiempo de ocio en casa. Sin duda, suponen una irrupción en las dinámicas de los hogares, creando nuevos escenarios de interacción y reinventando las relaciones familiares (Valdemoro et al., 2017: 100). Para mi objeto de estudio es, sin duda, una prioridad y más de 2/3 de los/as encuestados/as destacan esa afición. Ahora bien, la población migrante hace más uso de estos aparatos: $\frac{3}{4}$ por algo más de 2/3 de nacidos/as en España.

Tabla 5.9. Jugar a la videoconsola u ordenador según lugar de procedencia (%)

	SÍ	NO	Ns-Nc	Total
Autóctono	68,2	31,1	0,7	100,0
Migrante	74,7	24,6	0,7	100,0

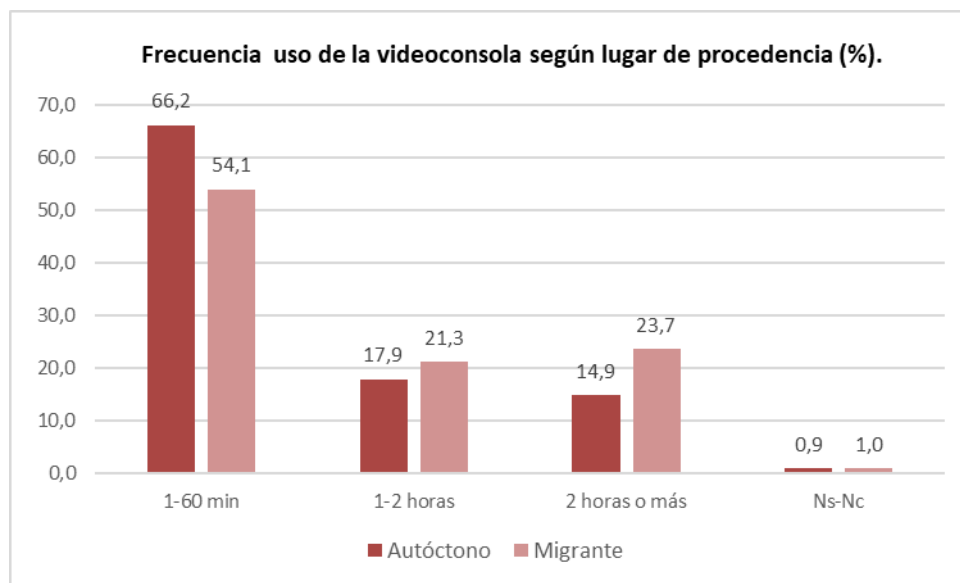
Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Una vez más, lo jugoso está en detectar la frecuencia con que se utilizan para garantizar un uso no abusivo de los mismos y, es que, como vienen alertando estudios recientes, existe una rutina ciertamente irresponsable en la que ejerce un fuerte monopolio el ordenador o la videoconsola. Lo cierto es que se hayan diferentes comportamientos según los rangos que van de menor a mayor frecuencia:

- Los mayores porcentajes se encuentran en hasta 1 hora de uso, aunque el énfasis de las respuestas recae en el grupo de adolescentes autóctonos/as, cerca de la mitad se ubican en ese rango de tiempo de uso de las tecnologías, 10 puntos por encima del otro grupo de chicos y chicas.
- Aquellas personas que superan los 60 minutos delante de una pantalla son en mayor medida de procedencia extranjera: 1/3 por 1/4 de nativos/as.

Por tanto, los datos manifiestan un uso diferenciado según procedencia, situando al alumnado migrante en una posición superior en cuanto al tiempo dedicado a estar delante de una pantalla.

Gráfico 5.9. Tiempo dedicado a jugar a la videoconsola según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.3.4.2. Navegar por internet y utilizar las redes sociales

El acceso a internet es cada vez más común y masivo entre la población en general y las adolescencias en particular, tanto a nivel fijo como móvil. Proporciona unos beneficios de acceso a la información y al conocimiento indudable pero también expone a los individuos a una dependencia *fantasma*, en muchas ocasiones. En la población adolescente, el impacto en los procesos de socialización es contundente:

“Un informe al respecto del Instituto de la Juventud de España (InJuve, 2012) constata que entre los jóvenes el uso del ordenador es paralelo al aumento en la conexión a internet (un 93% accede a diario y un 87% varias veces al día) y que los usuarios de internet destacan en la búsqueda de información o documentación (82%), el estar en redes sociales (79,6%) y usar el correo electrónico (76,3%) como sus tres principales actividades” (San Emeterio et al., 2017: 100).

No es misión de esta tesis cuestionar la benevolencia o peligrosidad del universo que envuelve internet, pero es evidente la existencia de un vacío normativo y legal en el ámbito de la institución escolar en la implementación de medidas para frenar el uso intensivo de los teléfonos en los centros, por ejemplo. No son pocos los estudios que concluyen que existe relación directa entre el descenso del rendimiento a causa de la distracción generada por el uso de las redes sociales en unos dispositivos de tan fácil acceso. Lo que está claro es éstas son un elemento más en el desarrollo identitario de los/as menores. Ellos/as lo saben y lo explotan, de ahí que confieran tanta importancia a la tenencia de móvil y acceso a internet. En la encuesta realizada, en torno al 15% del alumnado general señala no emplear estos medios de relación, siendo, en todo caso, los/as menores autóctonos/as los que obtendrían valores menores -diferencias residual-.

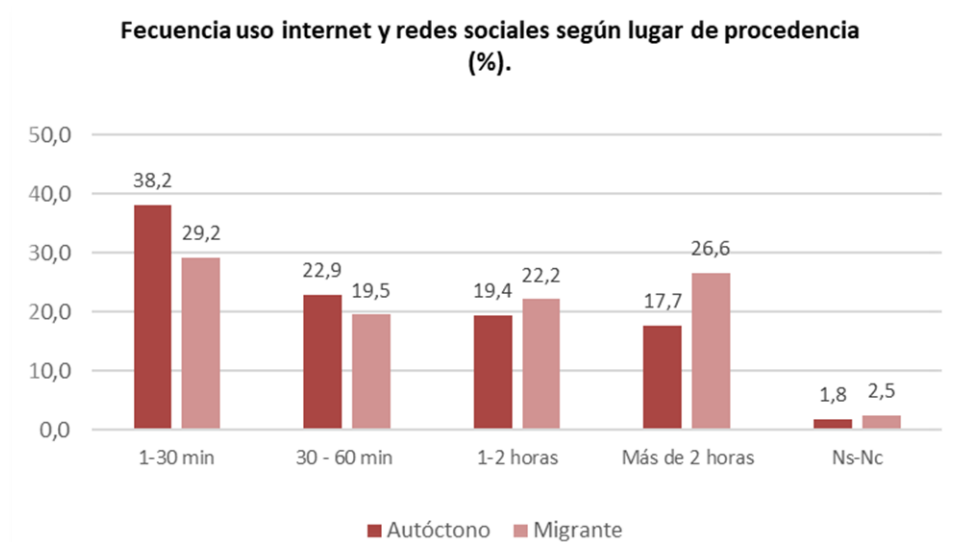
Tabla 5.10. Utilización internet y redes sociales según lugar de procedencia (%)

	SÍ	NO	Ns-Nc	Total
Autóctono	82,1	16,4	1,6	100,0
Migrante	83,1	14,2	2,2	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Ya que el uso está, predominantemente, extendido y forma parte de los quehaceres diarios de las adolescencias, hay que ver si existen diferencias en la frecuencia de utilización. En el siguiente gráfico, se advierte una mayor utilización por parte de los/as migrantes con respecto a sus pares autóctonos/as. Un 38% de éstos/as no pasan de la media hora y disminuye hasta el 17% en la categoría *Más de 2 horas*. Particularmente, el otro grupo que baja 9 puntos en la categoría 1-30 minutos, los gana en la de *Más de 2 horas*. Por tanto, la tendencia sitúa al colectivo nativo al comienzo del continuum y al otro hacia el final.

Gráfico 5.10. Tiempo dedicado a navegar por internet y utilizar las redes sociales según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.3.4.3. Ver la televisión

En períodos de transición como la adolescencia, donde el individuo experimenta mayor vulnerabilidad, la televisión además de ser una *moderna y eficiente canguro* (Tonucci, 1997: 42), ejerce una influencia muy poderosa en la configuración de las incipientes identidades adolescentes (como transmisor de valores y creencias). Por ello, es importante fijar la atención no sólo en el contenido sino también en el contexto que se digieren esos mensajes. Sin duda, es un instrumento de ocio muy empleado por las adolescencias migrantes, tanto es así que el 95%-96% de la población estudiantil, la señalan como un reclamo habitual. Las diferencias según procedencia se sitúan en el 1,2%.

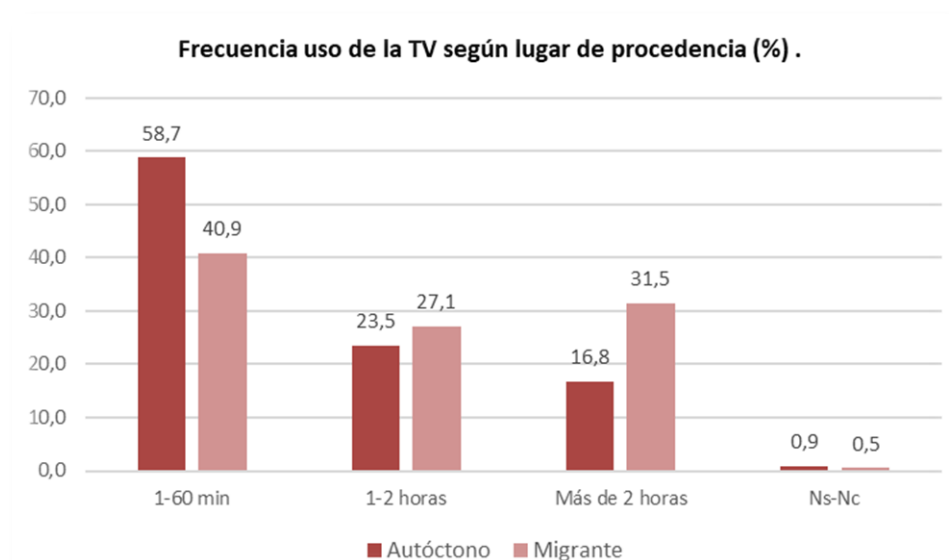
Tabla 5.11. Ver la televisión según el lugar de procedencia (%)

	Sí	No	Ns-Nc	Total
Autóctono	95,0	4,1	0,9	100,0
Migrante	96,2	3,3	0,5	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

A pesar de que el porcentaje de estudiantes que ven la televisión es el mismo, su consumo difiere si hablamos de *cantidades*. Del lado de España, más de la mitad no pasan *Más de 1 hora* delante de ella, mientras que si lo hace el otro grupo el 41%. Ese 17% de diferencia se encuentra en las siguientes categorías, denotando, por tanto, que existe un mayor consumo cuantitativo de Televisión por parte de la población migrante, llegando a doblar el peso en la categoría *Más de 2 horas*.

Gráfico 5.11. Tiempo dedicado a ver la TV según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Ahora que ya se conoce que el comportamiento frente a la televisión cuantitativamente es singular según el lugar de procedencia del alumnado, se presta atención al contenido de los programas¹³¹ que visionan. Dado que la pregunta en el cuestionario fue abierta, sale una lista muy numerosa de naturaleza diversa y temática variada. Los 10 principales programas, los cuales representan el 56,8% en el grupo de migrantes y 51,8% en el de autóctonos/as, muestran que existe una mayor diversidad en los primeros/as en el consumo de TV.

Las principales categorías en las que enmarqué los programas en el grupo de migrantes son:

- Series de televisión: 28,6%

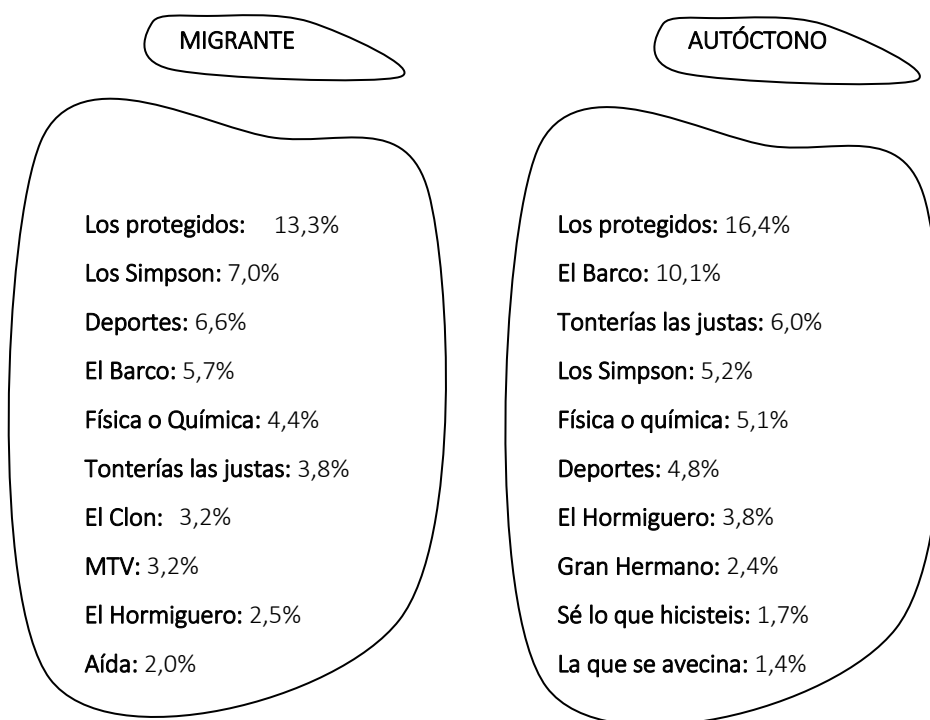
¹³¹Son programas de televisión que estaban en la parrilla durante el momento de hacer la encuesta. .

- Dibujos animados: 7,0%
- Deportes: 6,6%
- Programas de entretenimiento: 6,3%
- Canales de música: 3,2%

Sin embargo, en el lado de los/as autóctonos/as, son 4 categorías las destacadas:

- Series de televisión: 33%
- Dibujos animados: 5,2%
- Deportes: 4,8%
- Programas de entretenimiento: 13,9%

Figura 5.7. Principales programas de televisión según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

En suma, concluyo que:

- Hay similitud cualitativa: ambos grupos tienen prácticamente los mismos gustos. De las 4 categorías advertidas, 3 son las mismas y de los 10 principales programas, existen coincidencias en 7.
- Hay disparidad cuantitativa: Los valores son diferentes entre ambos grupos.

5.3.5. El protagonismo de las amistades

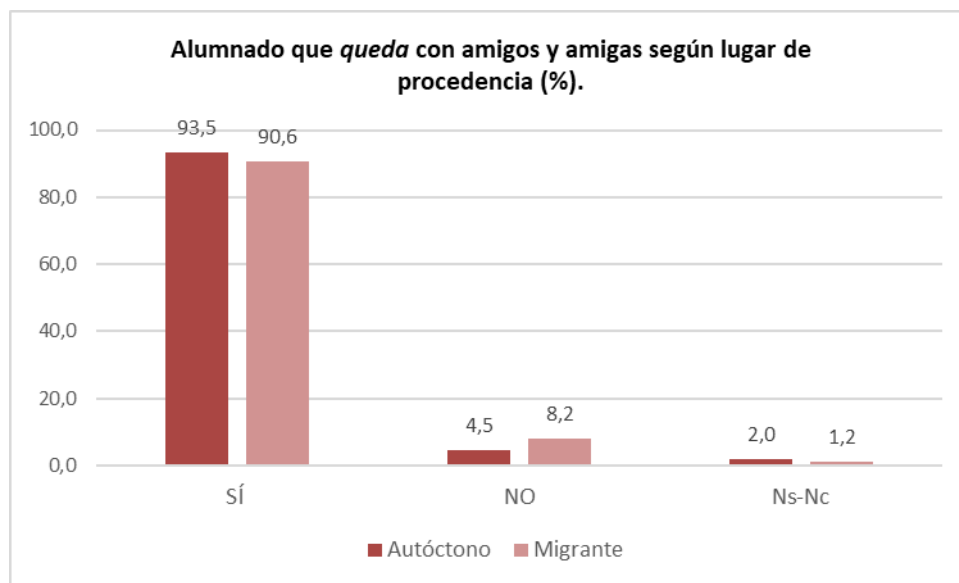
Expresarse a través del ocio es anticipar rasgos de identidad. El ocio confecciona las identidades, de manera dirigida y premeditadamente. Ser *mainstream*, es en parte, una manera de comportarse en el ocio: qué música escuchar, que ropa comprar, qué sitios frecuentar, qué amistades tener, qué gustos tener. La habilidad de la sociedad de consumo es adentrarse en lo más profundo de nuestras vidas y marcar los rumbos. Muchas veces lo consigue, otras, se encuentra con resistencias y, otras, imposibilita. La conformación del *yo* exige muchos esfuerzos. La apología del individualismo se traduce en narcisismo, que se alimenta a través diferentes fuentes, una de ellas, el ocio. Como dirá, Julia Varela, en esa búsqueda del *yo*, se *“trata de crear personalidades flexibles que encajen con el neoliberalismo consumista”* (Varela, 1992 cit. Por Escolano, 1992:92). Esta autora aborda escrupulosamente cómo el sistema tiene una maquinaria de poder disciplinario y tecnologías de psicopoder que modelan el comportamiento del *yo* en la búsqueda de una subjetividad determinada y que está restringida a determinados grupos sociales (*“capital relacional”*) (Varela, 1992).

En este contexto de socializaciones, de luchas y conquistas de identidades, juega un rol importante el capital social, es decir, las amistades, la pandilla: *“en la etapa de la adolescencia, el grupo de iguales tiene un papel fundamental en los tiempos de ocio de las chicas y chicos españoles, la familia continúa siendo un pilar esencial”*, apuntan Varela Crespo, Gradaílle y Teijeiro Bóo (2016: 994). Cuando se discute sobre las relaciones sociales en la adolescencia desde cualquier disciplina de las ciencias sociales, se concede importancia capital a las amistades y vínculos que, aun siendo de diversa intensidad, repercuten en el *desarrollo social* de los/as futuros/as jóvenes. Esas relaciones se establecen en un marco temporal y espacial específico que exigen ser estudiadas *desde fuera* y *desde dentro*. La red social de apoyo es fundamental para emanciparse (Villa, 2015).

¿Disfrutan de las amistades? ¿Ven a su pandilla o no? Como se sabe, el grupo es una de las partes fundamentales en el día a día del alumnado, ya que sostiene y ayuda a desarrollar la identidad que paulatinamente va fortaleciéndose a las edades que se están estudiando.

En este sentido, la respuesta fue rotundamente afirmativa. Un 93,5% del alumnado autóctono concluyó que sí se veía con sus amigos para pasar el rato haciendo cualquier cosa, un 3% más con respecto al grupo de procedencia migrante que representa un 90,6%.

Gráfico 5.12. Estar con amigos y amigas según lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Al ser preguntados/as sobre la satisfacción del tiempo disfrutado con las/as amigas/as, sólo un 61,2% de los/as autóctonos/as responde positivamente, por el 64,8% de los/as migrantes - 3,6 puntos más satisfechos-. Por tanto, más del 30% de los/as estudiantes piensa en un tiempo carente para establecer esos vínculos.

Tabla 5.12. Tiempo dedicado a estar con las amistades según lugar de procedencia (%)

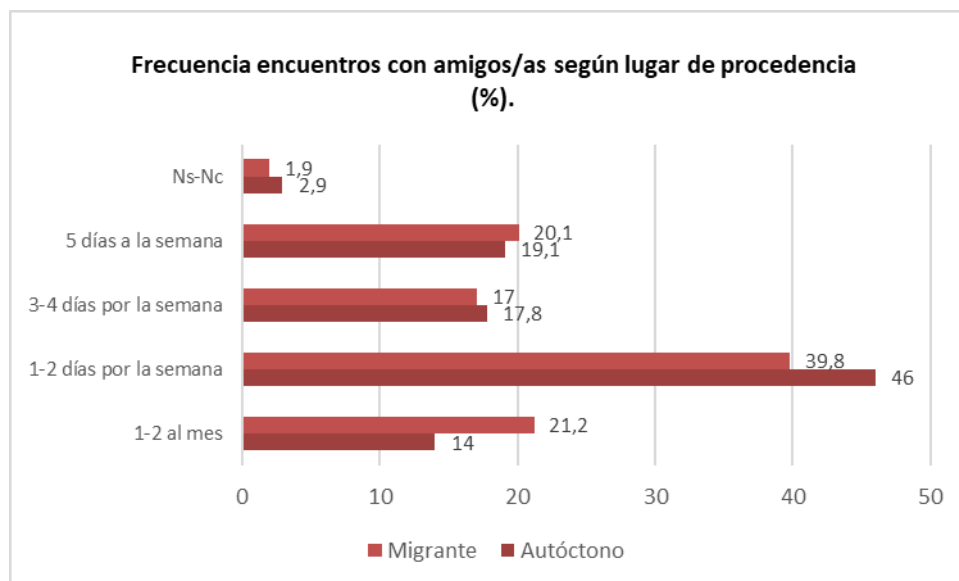
	Sin tiempo (Nada-Poco)	Con tiempo (Algo-Bastante-Mucho)
Autóctono	26,0	61,2
Migrante	21,4	64,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Teniendo en cuenta esta representación acerca de la amistad, desde un marco temporal, esa información es deficiente y tendría un carácter ambiguo si no se profundiza en la frecuencia de esos encuentros, que presentan diferencias dependiendo de su procedencia:

- Un 46% parte de los/as estudiantes autóctonos/as lo hace entre 1-2 días y un 37% entre 3-5 días. Aquéllos/as tienen menos oportunidad y sólo quedan 1-2 veces al mes no supera el 14%.
- El comportamiento de los/as migrantes dista un poco de lo que se observa en el otro grupo. En este caso, un 40% -6 puntos por debajo- se organiza para quedar con amigos/as 1-2 días entre el lunes y el viernes. Los/as que pasan de esos dos días y se encuentran hasta 5 días son al igual que los/as chicos/as españoles/as, un 37%. Una menor asiduidad como son 1-2 veces mensuales supone un 21,2%, 7 puntos por encima. De esta manera, se advierte que además de quedar menos entre semana, cuando quedan, lo hacen menos días que sus compañeros/as españoles/as.

Gráfico 5.13. Frecuencia encuentros con amigos/as según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Ajustado el marco temporal, apunto al marco espacial que también es un buen proveedor de significados. En su caso, se puede decir que el espacio público actúa de perímetro. La vivencia y experiencia la organicé en torno a 4 actividades habituales de consumo entre las adolescencias:

- Calle en general.
- Bares/cafeterías.
- Centros comerciales/compras/tiendas.
- Salir por la noche.

La *calle* se consolida como el escenario punto de encuentro para las adolescencias. Ya sea en grandes ciudades, pequeñas, pueblos o pequeñas parroquias, es la principal referencia en el uso del tiempo de ocio a pesar de haber estado expuesta a sucesivos cambios. Como ya señalaba Tonucci (1997) al final de los 90:

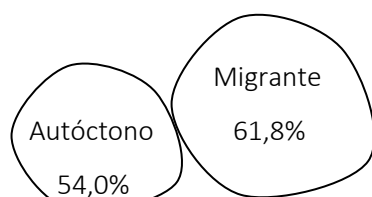
“en los últimos 50 años, la ciudad nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio y ha transformado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar sólo programas a fin de obtener beneficios” (p. 22).

En este sentido, los cambios progresivos en el espacio público, condicionan las prácticas y rutinas de las adolescencias, en lugar de producirse el efecto contrario. En palabras de Tonucci (1997), *“la ciudad tiene una lógica de separación y especialización orientada a crear servicios y estructuras cada vez más independientes y autosuficientes”* (p. 26). Pueden ser parques, calles, playas, plazas, recintos escolares, bibliotecas, centros sociales, pero también bares, cafeterías, tiendas o centros comerciales, etc.; y la acción puede centrarse en

torno a una conversación, mascotas, charlas, besos, paseos, prácticas deportivas, fotografía, redes sociales, etc. pero lo cierto es que las adolescencias se sienten libres, viven la experiencia, aprenden y se expresan.

Distinguiendo según lugar de procedencia, mayoritariamente el alumnado concibe la calle como un recurso de ocio, si bien es cierto que los/as menores de procedencia extranjera están más presentes y casi un 62% reconoce formar parte de su rutina ociosa. Ocho puntos por debajo se encuentra el grueso del colectivo autóctono cuyos valores se quedan en poco más de la mitad.

Figura 5.8. Utilización de la calle, según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

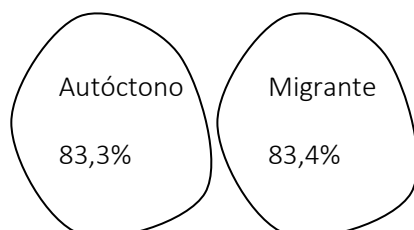
Si bien es cierto que estar en la calle es gratis, la intromisión del sentido mercantilista y de consumo material es un hecho que ya recordaba con Tonucci. Esta irrupción del ocio monetarizado está subordinado no al tiempo, que también, sino a las condiciones socioeconómicas de las familias y a otros aspectos, como la edad. Como dirá Izco (2007: 147):

“El consumo personal de los adolescentes viene condicionado por esa situación de dependencia económica con respecto a sus padres que les caracteriza. No se trata, pues, de un consumo personal de tipo instrumental o destinado a la supervivencia, sino de un consumo enfocado claramente al ocio” (p. 147).

Ya que existe ese nivel de consumo, hay que considerar el hecho de **Ir de tiendas**, por ejemplo, ya sea para mirar o comprar: un 83% de ambas categorías de adolescentes responde hacerlo con cierta frecuencia. Independientemente de su procedencia, manifiestan predilección por esta actividad. Como señala Segovia (2001 cit. Por Izco, 2007: 150):

“No es de extrañar que en la actualidad reivindiquen el derecho natural de gastar, comprar, consumir y expresarse en el lenguaje de las marcas y los productos que marcan estatus. Se trata de un consumo cuasi-compulsivo, donde es cada vez más importante el acto de consumir que el objeto consumido”

Figura 5.9. Ir de tiendas, según lugar de procedencia (%)



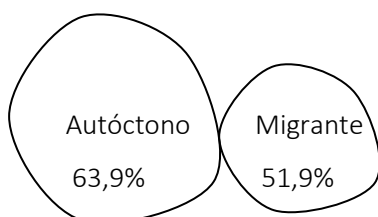
Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

No obstante, ir de tiendas no significa comprar, es decir, consumir dinero -pues esta acción está relacionada directamente con el poder adquisitivo del/ adolescente y correspondientemente con el de su familia-; en muchas ocasiones esto supone consumo de tiempo sin más, un relato más del ocio. Fernández Cavia (2002) cit. Por Izco, 2007:164) advierte que:

“La importancia que le dan a la ropa no sólo está relacionada con la edad, sino también con el poder adquisitivo. Así, es normal comprobar que quienes más compran son precisamente aquellos que disponen de más dinero. Y a medida que cuentan con un mayor poder adquisitivo se hacen también más permeables a los fenómenos de la moda, la marca y el consumo”.

La presencia de multitud de grupos adolescentes es una realidad que está presente en cada barrio de los municipios del estado español. **Bares, cafeterías o Pubs**, son otra de las alternativas incorporadas a los planes donde vivir el tiempo monetarizado. Aproximadamente, la mitad del alumnado de procedencia extranjera afirma dedicar parte de su tiempo de ocio en este tipo de consumos, y la otra mitad lo desecha. Por el contrario, cerca de los 2/3 de los/as menores nativos/as consideran que les gusta acudir a algún local a tomar algo en compañía de su pandilla, un 12% más que en el otro grupo de población.

Figura 5.10. Utilización de bares, cafeterías o Pubs, según lugar de procedencia (%)

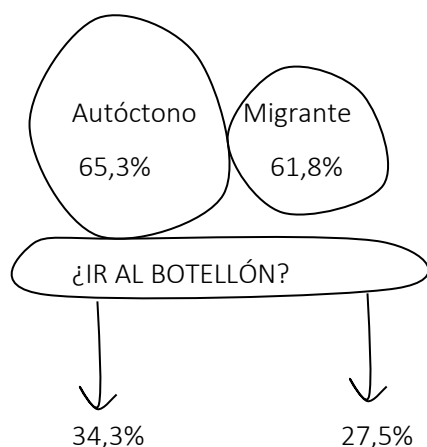


Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Uno de los cambios en los hábitos del consumo de ocio en las adolescencias tras abandonar la infancia es **Salir por la noche**. Lo hagan o no, es una necesidad creciente que en parte de esta población joven requiere por parte de las familias acuerdos y constantes negociaciones. Entre la población encuestada, un total del 65,3% de nativos/as asienten, por un 61,8% de los/as otros/as- 3,5 puntos menos-. Asociado al hecho de las fiestas nocturnas, emerge la presencia del *botellón*¹³² en la vida cotidiana de los/as como un hecho a tener en cuenta dentro del estudio de los usos del tiempo. Así, la encuesta realizada muestra que algo más de 1/3 de la población española reconoce formar parte de ese tipo de ocio, mientras que del lado migrante se queda en el 27,5% - 7 puntos por debajo-.

¹³²Metodológicamente ir al botellón no es lo mismo que Hacer botellón. Bien es cierto que ir al botellón no exige la ingesta de alcohol, y con esta pregunta solamente se analiza si el Botellón forma parte del uso del tiempo de ocio del/a adolescente.

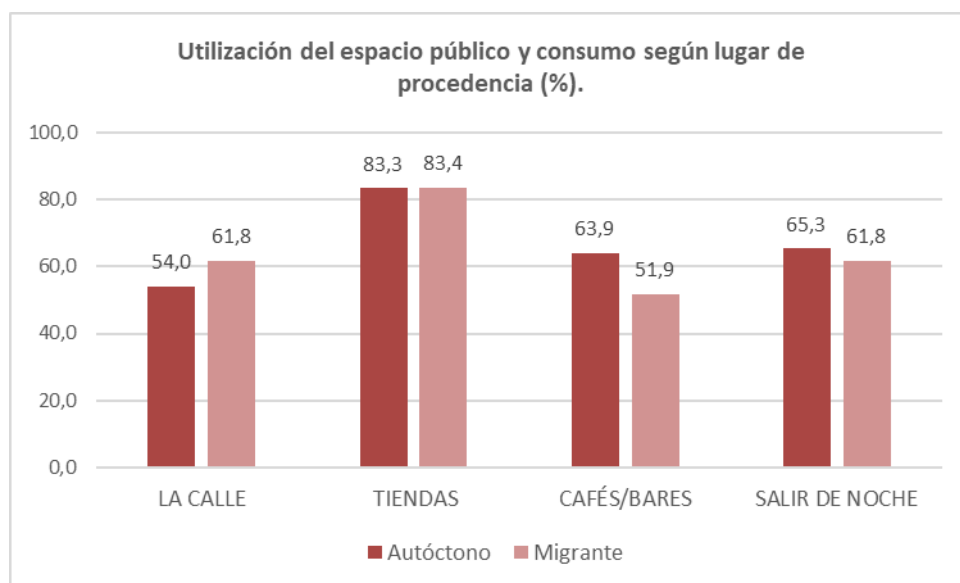
Figura 5.11. Salir por la noche y Hacer botellón, según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

A continuación, el siguiente gráfico resume los comportamientos de las adolescencias encuestadas:

Gráfico 5.14. Utilización del espacio público y consumo según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Recapitulando, hay comportamientos diferenciados del uso del tiempo de ocio en 3 de las 4 actividades sobre las que me he detenido -El porcentaje en Ir de *Tiendas/Compras* pasa en ambos grupos del 83%-:

- Es más probable ver a alumnado migrante en la *Calle* que nativo. Por el contrario, éstos/as son más habituales de los *Bares y Cafeterías*.
- Sobre *Salir por la noche*, aunque más de la mitad de ambas poblaciones lo hagan, hay una tendencia mayor del lado español, así como a estar más presente en el *botellón*.

De lo que hay certeza, tal y como expresa Lorenzo Castiñeiras (2016) en su tesis doctoral:

“Pasar tempo coas amizades constitúe unha das principais preferencias para o alumnado escolarizado na ESO, tanto en termos electivos como motivadores á hora de emprender unha actividade de tempo libre. É tanto así que a influencia do grupo de iguais constitúese no principal referente para orientar os tempos libres e para elixir as actividades que se realizan nos mesmos, reforzando o vencellamento grupal, coas repercusións aparelladas en termos de autonomía respecto á familia e autorrealización persoal. Por todo, o disfrute de experiencias de lecer coas amizades resulta unha cualidade esencial na adolescencia” (p.304).

5.3.6. Tiempo para otras actividades extraescolares: dibujo/pintura

De entre todas las actividades que se han ido mencionando a lo largo de este capítulo, hay que conceder, por último, importancia a actividades relacionadas con el dibujo y pintura pues forman parte de las principales aficiones de los/as estudiantes. Es cierto que suponen un aporte relativo a la vida extraescolar de los/as menores en comparación con el deporte o ver la televisión, pero no por ello han de pasar desapercibidas en el análisis. Distinguiendo por procedencias, 1/3 de autóctonos/as por un ¼ de migrantes elige esta actividad fuera del horario lectivo.

Tabla 5.13. Alumnado que acude a actividades extraescolares de pintura/ dibujo según lugar de procedencia (%)

	Sí	No	Ns-Nc	Total
Autóctono	33,3	64,5	2,3	100,0
Migrante	24,6	72,7	2,7	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Tabla 5.14. Valoraciones alumnado “Tener tiempo para ir a actividades extraescolares¹³³”, según lugar de procedencia (%)

	Sin tiempo (Nada-Poco)	Con tiempo (Algo- Bastante - Mucho)	Ns-Nc	Total
Autóctono	39,1	59,6	1,3	100,0
Migrante	52,4	45,4	1,3	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

De todas esas personas que contestaron afirmativamente muestran diferente asiduidad en la práctica y sensación de carencia o conformidad dependiendo de la procedencia:

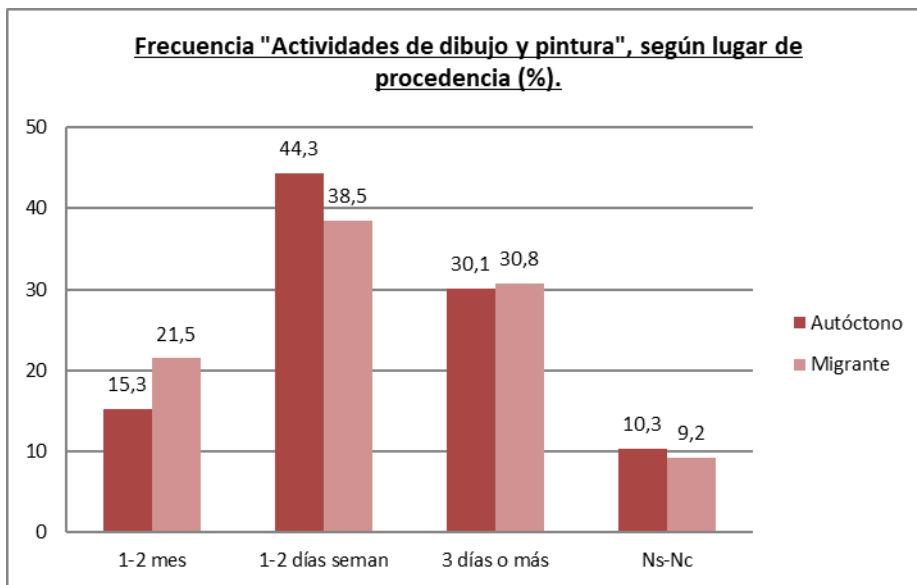
- Con respecto a lo primero, la tendencia de los dos grupos es llevar a cabo este *hobby* un 1-2 días a la semana, sobre todo los en el caso de españoles/as que se distancian de los/as otros/as en 5,8 puntos

¹³³ El total se completa con la población que No sabe o No contesta y que es de 1,2% y 2,2% respectivamente.

-44,3% frente al 38,5%-. Ello convierte a los/as migrantes en menos asiduos pues esa disparidad la hallo en la primera categoría 1-2 veces al mes (la tercera categoría es equivalente en torno al 30%.

- Con respecto a lo segundo, una vez conocida la frecuencia, se percibe el grado de satisfacción en clave temporal sobre las posibilidades del disfrute de esta actividad. En este caso, también existen particularidades que encajan con lo que vengo hablando. La población migrante no va tanto a clases, y los/as que van, van con menos frecuencia, pero, además, someten a una mayor crítica la carencia de tiempo. Su consideración de insatisfacción es evidente para algo más de la mitad, mientras que por parte de los/as otros/as, el porcentaje no llega al 40% (13,3% menor).

Gráfico 5.15. Frecuencia tiempo para actividades de dibujo y pintura según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.3.7. De lo real a lo ideal

De las lecturas sobre ocio, como decía anteriormente, extraigo un paradigma objetivo, que sería el tiempo dedicado a algo, y el paradigma subjetivo, que es la satisfacción de esa vivencia y la manera de expresar nuestra personalidad (De Valenzuela et al., 2018). He profundizado en ambos paradigmas, pero quiero hacer más hincapié en esos imaginarios y moverme desde el plano de lo real a lo ideal, visitar a ese *"tiempo sin tiempo"* del que habla Speranza (2017 cit. Por De Valenzuela et al. 2018). En esa línea, los trabajos de Salgado Carrión (2006, cit. Por Caballo, 2009: 54) confirman que existe una proporción bastante mayor en la categoría *"lo que les gusta hacer"* con respecto a la de *"lo que hacen realmente"*. Es por eso que, a modo de clausura de este mapa de uso y gestión del tiempo, es oportuno finalizar este capítulo prestando atención a esas dos cuestiones:

- En lo real: aquello de su cotidianidad que es más importantes para ellos/as.

- En lo ideal: las ilusiones de aquello que no hacen pero que les gustaría hacer y en las razones que lo impiden. Sobre la primera la primera cuestión, se preguntó “De todo lo que haces a diario, ¿qué es para ti lo más importante?”. De todas las respuestas obtenidas¹³⁴, las 10 más repetidas por los/as menores son las siguientes:

Tabla 5.15. Actividad diaria más importante según lugar de procedencia (%)

%	AUTÓCTONO	%	MIGRANTE
27,2	Estudiar/Hacer los deberes	25,9	Estudiar/Hacer los deberes
16,4	Estar con mis amigos/as	12,7	Deporte
12,4	Estar con mi familia	11,3	Estar con mi familia
11,8	Deporte	11,3	Estar con mis amigos/as
3,0	Dormir	6,9	Estar con el ordenador
2,9	Estar con el ordenador	3,8	Escuchar música
2,5	Escuchar música	3,8	Ver la TV
2,3	Ver la TV	2,8	Jugar
2,3	Comer	2,6	Ir al colegio/Instituto
2,0	Ir al colegio/Instituto	2,2	Comer

Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

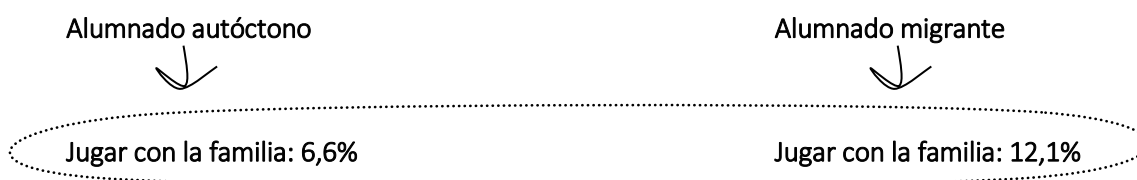
De ellas, 9 son coincidentes en ambos grupos, aunque en algunas el orden y los valores porcentuales difieren. Pero hay matices: Un poco más del 25% sostiene que *Hacer los deberes o Estudiar* es ejercicio recurrente a diario entre los/as estudiantes de E.S.O, prácticamente sin distinciones -1,3% más importante para los/as españoles/as-. A continuación, la segunda y tercera categoría con mayor incidencia, tiene entre todas las respuestas es de índole afectiva y es que disfrutar de la compañía de la familia o amigos/as es una prioridad en su imaginario cotidiano, aunque semeja serlo algo más para el grupo nacido en España, sobre todo en el caso de las amistades (16,4%), a las que dan más importancia que la familia. Sin embargo, para los/as migrantes la familia es tan importante como los/as amigos, situándose en un 11,3%. El Deporte es importante con un 12-13%, en ambos grupos.

Me detengo para reflexionar acerca de la particular importancia que tiene la presencia de la familia dentro del tiempo libre en el seno del hogar. Aunque en esta pregunta los porcentajes son cercanos, tal y como se ha visto, al preguntar por los momentos para jugar en familia, toma mucho más protagonismo en los hogares migrantes: un 12,1% - por la mitad en el grupo de nativos/as- juega con su familia y está con su familia jugando, realizando dos acciones en un mismo espacio y tiempo y que puede ayudar a minimizar los costes que para

¹³⁴La pregunta fue abierta. Se obtuvieron un total de 25-27 respuestas diferentes. Aquéllas con menor incidencia (2% o menor) fueron agrupadas en Otras actividades. La totalidad de esa lista de 10 actividades acumulan entre el 85-87% del peso total.

muchas tiene la incompatibilidad de horarios entre los propios miembros. Ello coincide con lo planteado al principio del capítulo que, si bien el alumnado migrante no estaba tanto con su familia durante las principales comidas del día con respecto a sus pares autóctonos, éste señalaba mayor presencia de la familia. En este caso, como decimos, parece suceder lo mismo en lo que se refiere al juego.

Figura 5.12. Jugar con la familia, según lugar de procedencia (%)



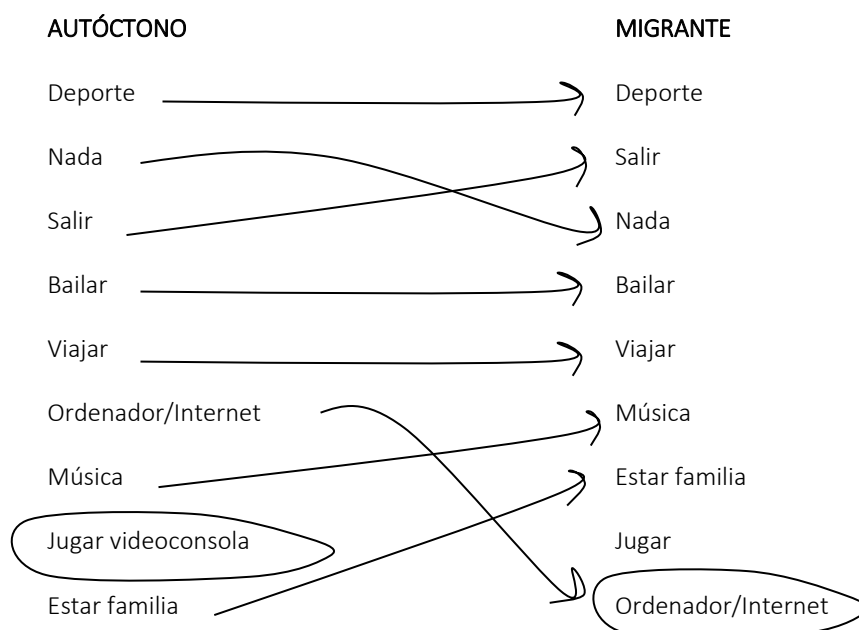
Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Volviendo a la tabla inicial, las siguientes seis categorías, pierden fuerza porcentual, pasando a representar entre el 2-3% en el grupo de España: *Dormir, Estar en el ordenador, Escuchar música, Ver la TV, Comer e Ir al colegio/instituto*. Comparativamente, los valores son cercanos en el grupo migrante, exceptuando la categoría *Estar en el ordenador*, que representa un 7% - por el 3%- . Pero, a esa creencia *real* de lo más importante, sigue la aspiración de lo ideal. Evidencia las prioridades que tienen en sus vidas, pero también es relevante conocer aquello que forma parte de la ensoñación, aquellas cosas que querrían hacer pero que no hacen por alguna razón.

“Junto a la presión temporal y las limitaciones económicas, la falta de contextos estimulantes de un ocio creativo restringe la participación en experiencias de ocio que requieren aprendizaje y formación”, apuntan Caballo et al. (2017: 61). De esa afirmación nace obligada la pregunta “¿Qué otras cosas te gustaría hacer en tu tiempo libre?”, planteada en el cuestionario y cuya respuesta fue abierta. Se obtuvieron infinidad de respuestas. Se seleccionaron las 10 principales actividades más frecuentes. Al realizar esta operación, el porcentaje acumulado por las mismas en el grupo de los/as estudiantes españoles/as suponía un 44,1% del total de respuestas dadas mientras que en de los/as migrantes aumentaba al 59,2% del peso total, de manera que existe una mayor variabilidad de respuestas en el primero y que en el segundo la pauta tiende a ser más homogénea.

Ahora bien, esa forma de ilusión está representada por las siguientes actividades:

Figura 5.13. Actividades que me gustaría hacer en mi tiempo libre, según lugar de procedencia (%)



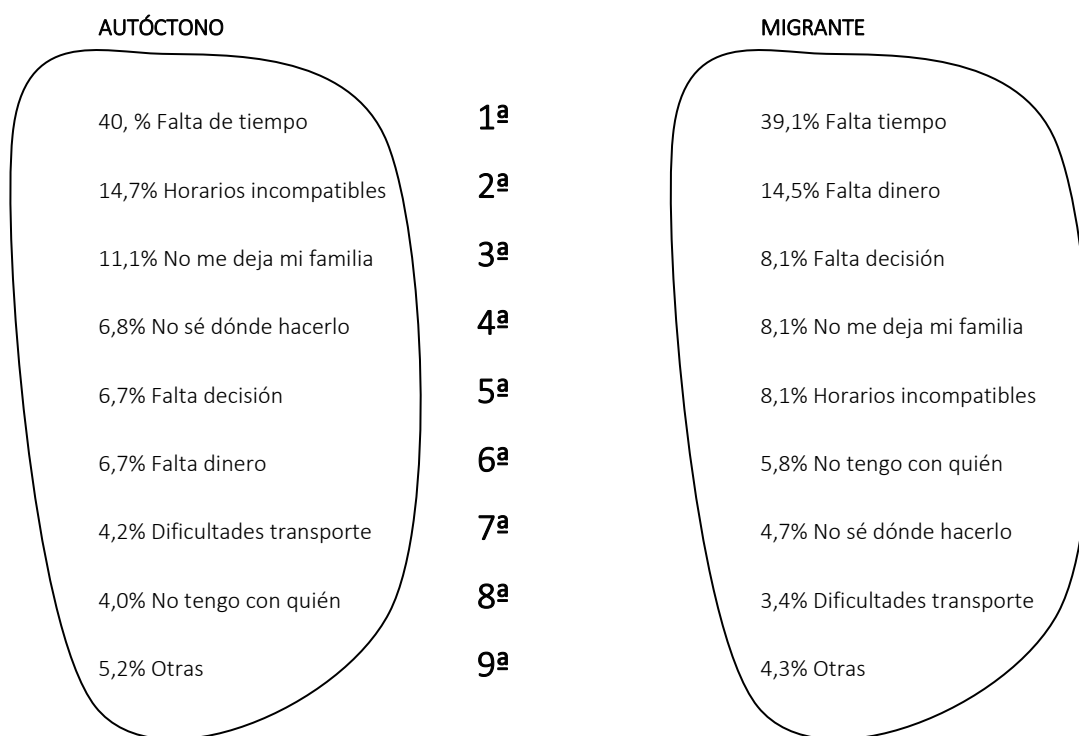
Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

Sólo una de las 10 actividades mencionadas no es coincidente, aunque van en la misma dirección. Jugar con la videoconsola frente a jugar en general. Por tanto, la relación de ocupaciones que los jóvenes querrían hacer con más frecuencia, es semejante en ambos orígenes, aunque con matices. Veamos: *Hacer Deporte* es el deseo que manifiestan ambos grupos de estudiantes. Para los/as españoles/as tiene la misma importancia con un cerca de 12%, para los/as menores migrantes un 5% más a esta actividad, lo que parece que adquiere mayor relevancia en el caso de los/as segundos/as. Tras estos deseos, el salto es cuantitativamente considerable y las restantes actividades progresivamente decrecen desde el 6%. Por último, se averiguaron las causas en esa falta de logro. ¿A qué se debe esa imposibilidad para realizar lo que les gustaría? Las respuestas abocan a diferentes razones.¹³⁵La principal aducida por éstos/as es la escasez de tiempo. Manifiestan que esa privación les impide disfrutar de aquello que los/as satisface e interesa. En ambos grupos de alumnos/as, un 40% prioriza esta categoría como la razón principal. El salto cuantitativo es notable y a partir de aquí los porcentajes observados son dispares generando una lista con diferente orden entre ambos grupos. En este sentido, en segundo lugar, pero lejos de la primera irrumpe la carencia económica: “*No tengo dinero*”, es considerado por el 14,5% de los/as menores de procedencia migrante como el principal impedimento. Sólo la mitad de los/as

¹³⁵ La pregunta de cuestionario es cerrada ofreciendo la posibilidad de selección las respuestas que aquí se enumeran. Existe también la opción “Otras razones”: El ordenador está estropeado, Empezaré la próxima semana, Estar con mi novio/a, Estoy en un internado, Juego los fines de semana, Mis amigas no tienen tiempo, No me dejan salir con mis amigos/as por la semana, No me llevan mis padres, No puedo hacerlo sola, No sé dónde ir, No tengo bicicleta, No tengo edad, Porque ellos no pueden, Porque es a partir de los 14 años y yo tengo 13, Porque iría poca gente, Porque no tengo novio/a, Porque soy menor y yo quisiera ir a vivir a Miami pero mi madre no quiere, Porque vivo en otro país, Prefiero quedarme en casa tranquilo, Tengo otras responsabilidades más importantes, Vivo lejos.

autóctonos/as alegan esta causa con un 6,7%, en sexta posición. En este punto, es la variable socioeconómica la condicionante del uso del tiempo libre de los/as menores, principalmente entre los/as migrantes que, aunque sea en pequeña intensidad es el doble comparativamente con respecto a los/as adolescentes españoles/as. A continuación, en torno al 8% manifiesta que es por *“Falta de decisión”*, o porque no le deja su familia o porque los *“Horarios son incompatibles”*. No es así para los/as autóctonos/as, cuyos porcentajes son diferentes alterando el orden. En éste, *“Horarios incompatibles”* supone un 14,1% del total, ocupando la segunda posición seguido de *“No me deja mi familia”* con un 11,1% seguido de falta de decisión en 6,7%, en quinto lugar, seguido de *“No sé dónde hacerlo”* con un 6,8% y que en el otro grupo no se acerca a los 5 puntos en séptima posición. Por último, hay quién piensa que no puede hacer aquello que le gustaría porque no tiene acompañante. Cerca de un 6% de población migrante por un 4% del grupo de autóctonos/as. También, la imposibilidad de desplazamiento supone un inconveniente y la dificultad de transporte es considerada entre un 3 y 4%.

Figura 5.14. Razones por las que no realizan las actividades que gustaría realizar, según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENC1 - proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC).

5.3.8. En síntesis

Anticipando las principales conclusiones del capítulo, se extraen varias ideas sobre el ocio de las adolescencias:

- Existe sensación de carencia del *otro tiempo* que no es escolar o libre, que manifiesta más el grupo migrante. Se detecta también un desajuste entre deseos y hechos por parte de ambos grupos, lo cual contradice las creencias sobre el ocio y es la libertad del tiempo.
- Partiendo de esta premisa, la práctica de hobbies es realizada, pero en menor proporción, por los/as migrantes. El conjunto de aficiones se semeja: tienen que ver con la actividad física y la tecnológica, aunque ésta última más en su caso.
- Existe un obstáculo económico mayor en el grupo migrante con respecto al grupo autóctono que impide materializar los deseos de ocio en realidad. Más del doble de este grupo, justifica con ese argumento la imposibilidad de ocio deseado.

En el desglose de aficiones, destaca el deporte, que es más practicado por los/as autóctonos/as, a pesar de que para la migración es una actividad relevante en el ocio. Es por ello que, expresan mayor sensación de carencia de tiempo. Con respecto a la música, la tendencia es casi igual, pero sobresale más la población migrante, expresando, en este sentido, tener una mayor percepción de tiempo que los/as nativos/as. No obstante, un punto importante a resaltar es el hecho de que la realización de actividades de música por parte de procedentes del extranjero es menor y, además, aquellas personas que sí acuden a actividades de música lo hacen menos días. La tecnología es otro fuerte en el ocio, en ambos grupos, pero lo cierto es que en general (ab)usan más los/as migrantes, en intensidad y frecuencia. Tanto la videoconsola como el ordenador y uso de las redes sociales, monopolizan el ocio, pero más en éstos/as.

Además de la actividad física, de la música y de la tecnología, el ocio y amistad es un tándem habitual. En ambos grupos la importancia es aplastante, pero un poco más para la no migración. Es curioso, no obstante, ver cómo es ésta la que considera que no tiene tiempo para la amistad en mayor proporción que sus pares foráneos/as que, además, lo toman como un recurso menos frecuente. En los espacios de socialización para ello, es más frecuente encontrar a un/a adolescente autóctono/a en bares, saliendo de noche o haciendo botellón, es decir, pagando el ocio, mientras que estar en la calle es más común para los/as no migrantes.

Con respecto al ocio "*de pago*", aludo a las actividades extraescolares, que suponen un gasto. Éstas son más recurrentes en la no migración, en coincidencia con la sensación de carencia para la realización de las mismas por partes de los/as otros/as. Por último, el llevar el ocio desde el plano de lo real a lo ideal ofrece información muy rica del *ocio cautivo*, de eso que gusta, pero no se hace, por lo que sea, y no lo hace más el grupo el grupo migrante. Entre aquello que importa que se hace día a día, las respuestas coinciden en ambos grupos en general, fruto de la tan estricta programación temporal a la que está sometida la generación de más jóvenes,

aunque varían en el orden, dando razón a lo que he planteado anteriormente. Llama la atención y, finalizo el capítulo con ello, el hecho del valor a la familia. Habiendo descrito una situación de mayor soledad por parte de la migración durante la mañana o al mediodía, se observa una presencia cualitativa destacable con respecto a sus pares autóctonos: éstos/as interactúan menos con la familia, pero éstos/as, sin embargo, están más satisfecho con ese tiempo. En esa interacción, se incluye el juego con ella, que se hace el doble en la migración. ¿Será que el alumnado percibe la presencia de la familia de modos diferentes dependiendo de la procedencia?, ¿es el tiempo del hogar un concepto construido diferencialmente?, ¿es el proceso migratorio un factor explicativo de esa imagen?

5.4. CONCLUSIONES

A continuación, presento las conclusiones a partir de los dos ejes que guiaron este capítulo:

- Tiempo de rutinas.
- Tiempo de ocio.

5.4.1. La rutinización de la vida: los pre y post tiempos de la escuela.

Todas aquellas cuestiones del día a día de los/as protagonistas, de los quehaceres y actividades cotidianas, nos enseñan rutinas y comportamientos que nos acercan más a su día a día. Los tiempos de vida están tan programados para ellos/as y sus mayores, que las ansias de uniformización de hábitos por parte del ámbito productivo podrían llegar a confundirnos y pensar en una representación de la vida homogénea. Pero nada más lejos de la realidad, porque en esa realidad temporal rígida y poco plástica, se encuentran los matices a las significaciones de la vida cotidiana diferente que, a veces, se traduce en desventaja de unos grupos frente a otros. Desde que el alumnado levanta las persianas hasta que se pone el pijama y apaga la luz para dormir, transcurren intervalos de vida que narran una existencia genuina sobre cuestiones de alimentación, de transporte, de acompañamientos y soledades, que representan esos matices, dentro de la uniformización de la vida.

Siguiendo la línea cronológica del día, a la hora de levantarse, el hábito en ambos grupos de estudiantes es la que va desde las 7:00 a las 7:30, encontrando quizás más madrugadora a los/as chicos/as migrantes, que ponen el despertador incluso a partir de las 6:30. En el desayuno también sucede lo mismo: en primer lugar, existe una proporción mínima -pero no por ello no importante- de alumnado que acude al centro escolar en ayunas. Y son los/as menores migrantes/as aquéllos/as que en mayor proporción acuden con el estómago vacío. La soledad no está presente en esa primera comida y la compañía de la familia es un hecho muy

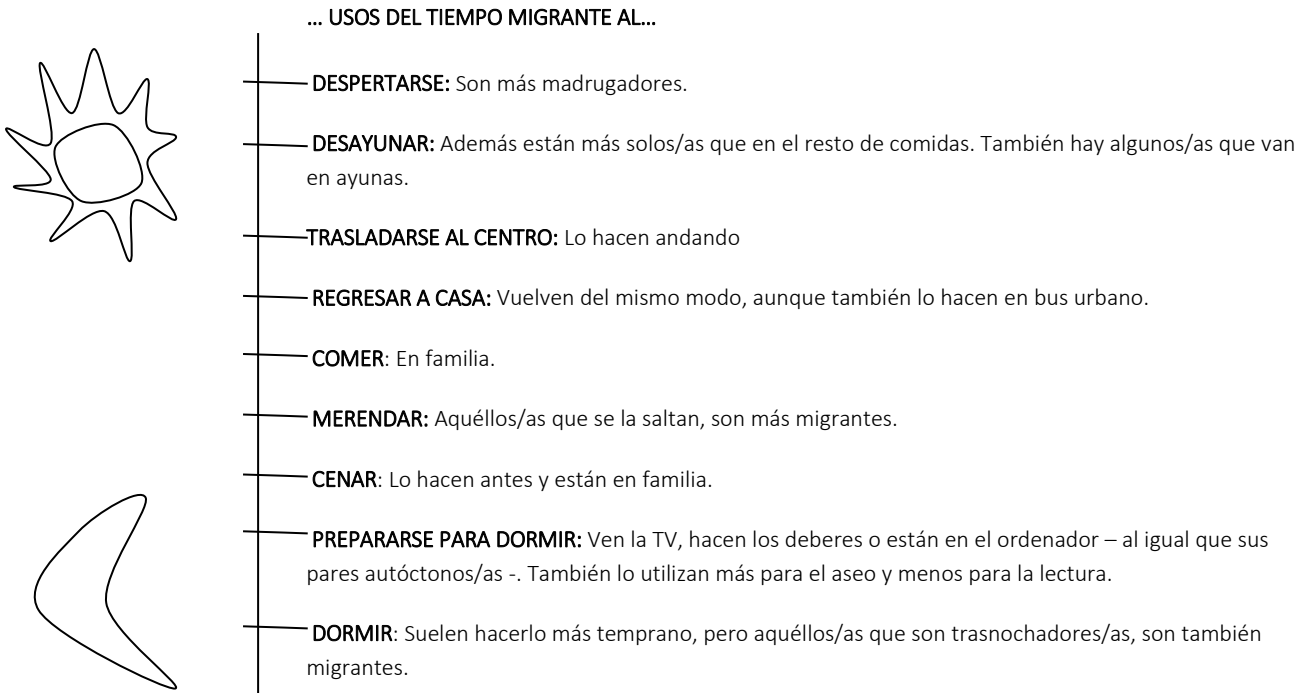
relevante para la interacción entre los diferentes miembros de la familia, pero que sucede con menos frecuencia en los hogares migrantes. La dificultad de hacer compatible la vida familiar con la exigencia laboral es un hecho que desemboca en este tipo de realidades que afecta a la generalidad, pero más a la migración, lo cual apunta a su posición socialmente subalterna y a su condición de mayor precariedad en comparación con la población autóctona.

El tipo de transporte utilizado también marca un uso diferencial del tiempo. En este apartado se evidencia claramente. Mientras que el 75% de los/as migrantes van andando a clase, sólo el 25% de los/as nativos/as utilizan este medio para ir al colegio. En cambio, buena parte de los/as adolescentes/as acuden a la escuela en compañía de un familiar en un vehículo particular. Asimismo, se encontrarán más estudiantes procedentes del extranjero en los autobuses urbanos, mientras que, en los concertados son más españoles/as. Para volver a casa, la rutina es otra, no para la migración que sigue utilizando las aceras, pero sí para los/as autóctonos/as que desechan el coche y regresan también andando.

La comida de mediodía la hacen tanto unos/as como otros/as en familia. En cambio, por la tarde, hay un 15% de personas que no merienda – mayor número en los/as migrantes, y también en mayor proporción, pasan solos/as la tarde. Presumiblemente, esa mayor soledad se deba a que la jornada laboral de los progenitores se alarga por más tiempo que la de los/as nativos/as. La cena es el momento más familiar del día y en el desarrollo de esa actividad no se aprecian diferencias entre nativos/as y migrantes. A la cena le sucede un tiempo libre antes de dormir. Analíticamente, es muy interesante poder conocer cuáles son las ocupaciones de los/as adolescentes desde que acaban de cenar hasta que cierran los ojos. Básicamente, las preferencias son las mismas, con leves diferencias en los valores. Así, 1/3 de los/as adolescentes eligen ver la televisión. El resto, o bien está frente a la pantalla del ordenador o bien hace los deberes y/o estudia.

Se aprecia una ligera diferencia en el hecho de que, antes de acostarse, los/as migrantes dedican al aseo personal algo más de tiempo que los/as nativos/as. Lo más destacado, en relación con la educación formal o informal de los/as adolescentes/as es el desinterés por la lectura. Ni los/as nativos/as ni los/as migrantes le dedican tiempo a esta actividad, pero aún menos en el caso de los/as segundos/as para los/as que supone la mitad de tiempo, con respecto a los/as primeros/as. Tras esto, el momento de dormir se produce, sobre todo, entre las 22:31 y las 23:00 horas en ambos grupos. Es cierto que, pormenorizando, los/as menores migrantes son algo más trasnochadores/as, pero también despiertan entre aquellos/as que se acuestan en horas muy tempranas.

Figura 5.15. Resumen actividades diarias por el alumnado en y del hogar, según lugar de procedencia (%)

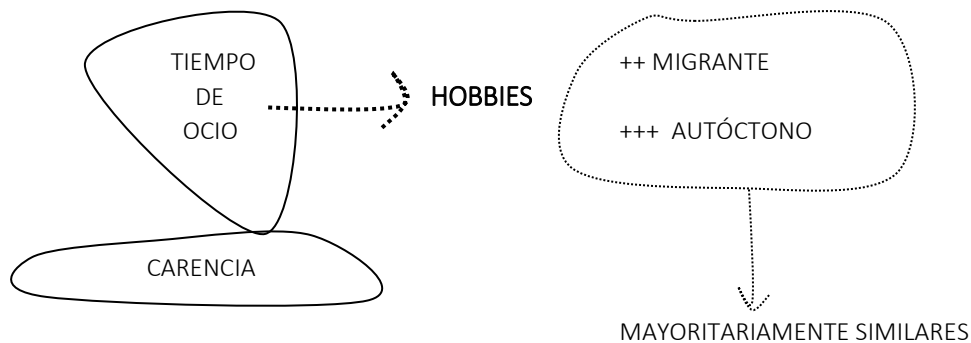


Fuente: Elaboración propia.

5.4.2. Tiempos y espacios de ocio

Los momentos de ocio de los/as adolescentes tienen que ver con espacios al margen del centro escolar y también se enmarcan en ese esquema temporal encorsetado en los tiempos productivos que impone la economía de mercado. La percepción que carencia está dividida en ambos casos, aunque se puede apreciar una ligera moderación por parte de los/as estudiantes de procedencia extranjera, aunque en términos globales estén más constreñidos y más sujetos a las capacidades de los hogares. Sobre la práctica de hobbies, que es la actividad principal que marca este tiempo, el 75% del grupo autóctono sí dice practicarlos, por 2/3 de los/as migrantes.

Figura 5.16. Resumen tiempo de ocio, según lugar de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, a pesar de las diferencias cuantitativas, cualitativamente son muy similares. De las 15 principales actividades extraídas de las respuestas, 12 son coincidentes en ambos grupos. Se trata de actividades escasamente practicadas y aún menor por parte del grupo español. Lo relevante es que existe una misma tendencia en las prácticas de ocio del conjunto del alumnado, si bien, varía algo las proporciones. Los/as menores nativos/as diversifican más sus actividades, lo cual puede deberse a que disponen de más dinero y medios. De la misma manera, se asiste a una manifiesta desventaja en el tiempo destinado a la lectura. En este caso, surge de nuevo que, aun siendo mínimo el porcentaje de alumnado que la piensan como *hobby*, los/as españoles/as suben la media ligeramente.

El hogar es uno de los espacios principales del disfrute del ocio. Las ocupaciones tienen que ver principalmente con aparatos electrónicos y nuevas tecnologías como la televisión, navegar por internet desde el ordenador, jugar a la videoconsola, escuchar música desde algún dispositivo, etc. La televisión consume la mayor parte del tiempo de ocio tanto de nativos/as como de adolescentes foráneos/as, pero aún absorbe un poco más en el caso de los jóvenes inmigrantes. Al comparar la exposición a la televisión, se observan diferencias de poca entidad. Aún siendo así, los/as migrantes dedican más tiempo a los canales de música y a las telenovelas. Por el contrario, los/as nativos se concentran más en programas relacionados con series, entretenimiento.

Mayoritariamente, el alumnado al ser preguntado si ve a sus amistades, responde rotundamente que sí, aunque la proporción de nativos/as es mayor. Ello encaja con el grado de satisfacción de poder llevar a cabo esta actividad socializadora. De ahí que, más del 60%, afirme tener tiempo para estar con las amistades, si bien se aprecia un mayor descontento entre la población nativa, por lo que se refiere a la frecuencia de los encuentros. No se encuentran diferencias entre aquellas personas que se ven 3 o más días a la semana, pero sí cuando la frecuencia es menor. En este caso, los/as migrantes registran una menor asiduidad.

Con respecto a la actividad deportiva, los/as autóctonos/as se definen como más activos/as que los/as foráneos/as, aunque en ambos grupos afirmen estar implicados en actividades deportivas el 70%. No obstante, la consideración que hacen con respecto del tiempo que dedican, tiene un mensaje no positivo, sobre todo en los/as extranjeros/as. Además, al ser preguntados/as por los deportes que practican, en sus respuestas se evidencia una gran variedad, sobre todo entre los/as jóvenes españoles/as, pero lo cierto es que hay mucha coincidencia entre autóctonos/as y extranjeros/as repitiéndose 8 de los 10 principales deportes practicados.

Otra actividad como *“Estar en la calle”* también forma parte del grupo de actividades en las que se observan diferentes espacios utilizados durante el tiempo libre. Así, el aprovechamiento del espacio público es un recurso más utilizado por los/as migrantes. También se practica, como actividad en el tiempo de asueto, la

visita a los comercios. El “*Ir tiendas*” (*sic.*), no implica necesariamente que se compre o consuma, pero lo cierto es que se trata de una actividad desarrollada durante el tiempo de ocio que sigue una pauta similar en ambos grupos. No se observa, sin embargo, la misma incidencia en las respuestas relacionadas con el consumo en “*Bares*”, “*Cafeterías*” y “*Salir por la noche*”. En el primer caso, las proporciones son de 2/3 por 1/2 de los/as extranjeros/as. En el segundo, 1/3 frente a la 1/4 parte. La televisión, la videoconsola y el ordenador se consolidan como la tecnología más empleada. Estos dos últimos aparatos compiten con la televisión. Aunque los porcentajes son muy similares entre ellos, hay una mayor intensidad de utilización por parte de la población migrante (frecuencias más altas en los tiempos más altos). Por tanto, la supremacía del deporte o del ocio tecnológico se ratifica observando la incidencia de otras actividades, más tradicionales, como dibujar y pintar. Ambas no son recurrentes, sobre todo del lado migrante cuyo peso no pasa de 1/4 parte por 1/3 de la población autóctona, cuya frecuencia es más reiterada que en los primeros.

Al ser preguntados por lo importante del día, existe coincidencia entre los/as adolescentes nativos/as y foráneos/as. Aunque la diversidad existe, se encuentra una decena de categorías principales en las que coinciden mayoritariamente los dos grupos de adolescentes estudiados. *Gozar de la compañía de las amistades o de la familia y estudiar* se erige como los aspectos sobresalientes de entre todos los demás. Junto a éstos/as, las referencias hacia el *Deporte* y el *uso del ordenador* también son indicadores que muestran la importancia.

Por último, es importante resaltar los matices que surgen entre ambos en lo que hacen, lo que para ellos/as es importante y lo que les gustaría hacer, pero no pueden hacerlo. Cuando los deseos no son satisfechos, es preciso buscar la causa subyacente: principalmente es la ausencia de tiempo en ambos grupos. En cambio, las causas secundarias difieren según la procedencia, pues los motivos económicos son, en el caso de los/as migrantes, la segunda causa de no poder hacer lo que les gustaría, mientras que para los/as nativos/as se coloca en sexta posición.

5.4.3. Tiempos rutinarios delicados y tiempos de ocio abocados al consumismo y a la constricción

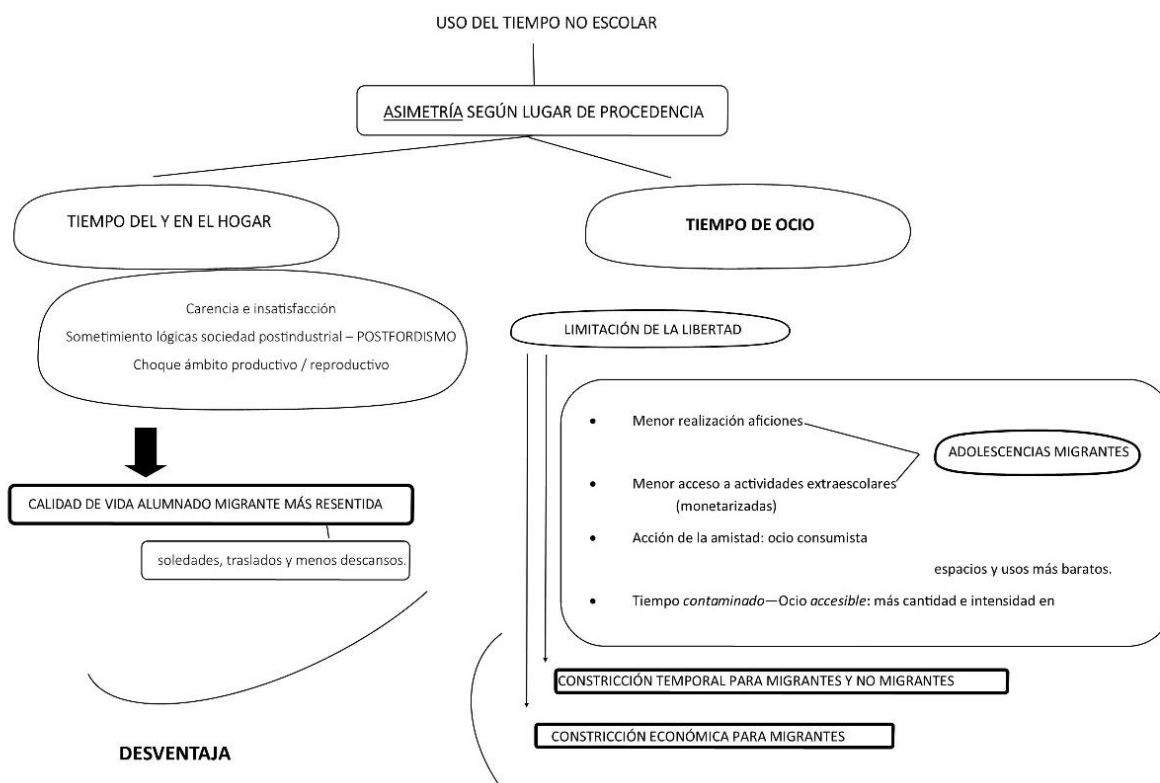
Todos estos descubrimientos se condensan en dos ideas principales que responden a la hipótesis de partida planteada sobre la existencia de un uso diferencial del tiempo entre el alumnado migrante y no migrante en los ámbitos que rebasan lo escolar, pero que sí son educativos: los tiempos de y en el hogar y aquellos relativos al ocio:

1. Sensación de carencia de tiempo y malestar en la gestión de tiempo rutinario. Imposición de una organización posfordista, supeditada a las exigencias de la sociedad postindustrial, que encorseta y homogeniza rutinas y hábitos, para marcar la diferencia entre “*los/as que están dentro y los/as que*

están fuera”. Existe dificultad en la conciliación en el ámbito productivo y reproductivo, que se agrava en el colectivo migrante. Se puede hablar de una calidad de vida más resentida: más madrugones, más soledades, más ayunos, más tiempos de traslados, pero más saludables, por otra parte. Menos tiempos de familia, aunque esté más presente en sus imaginarios.

- Ocio asimétrico: debilitamiento de la idea del ocio como expresión de libertad, menor realización de aficiones para el grupo migrante y menor acceso a las actividades extraescolares -normalmente monetarizadas-, como el deporte, dibujo o la pintura. El valor de la amistad se traduce en la búsqueda de un ocio consumista, que es más notorio en los/as menores no migrantes. La migración tiende más a ocupar los espacios y tiempos más baratos: más actividad en la calle, y menos la reunión en bares, salir por la noche y hacer botellón. Además, añado el *tiempo contaminado*: el uso y abuso de la tecnología, televisión y redes sociales. El colectivo migrante recurre más -en cantidad e intensidad- a estas herramientas. Ésta es otra expresión más del ocio que vivimos, no negativo en su totalidad- no soy detractora de la tecnología, ni mucho menos-, que acaba por infravalorar el ocio educativo en favor de ocios no sostenibles. En suma, el ocio manifiesta limitaciones de libertad fruto de la constricción temporal y económica: las dificultades para la consumación de lo ideal, se encuentra en la incompatibilidad de horarios para el grupo autóctono mientras que al colectivo migrante se le suma, en buena medida, la dificultad económica para llevar a cabo las actividades de ocio *mainstream*.

Figura 5.17. Resumen del capítulo



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 6

EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA: LA INFLUENCIA DEL HOGAR EN LA VIVENCIA DEL TIEMPO ESCOLAR DE LAS ADOLESCENCIAS MIGRANTES

*Uno sigue esperando
sin responder a nadie
entre otras cosas porque
las sombras no preguntan
uno estira el silencio
abandonado y torpe
con los ojos abiertos
y la esperanza inmóvil
(...)
Esperas, Mario Benedetti.*

Este capítulo se propone abordar los usos del tiempo escolar. Como vengo defendiendo, los parámetros temporales son óptimos para confeccionar un esquema completo de cómo se está llevando a cabo la escolarización. Contiene dos partes: una de ellas introductoria y una segunda, que se teje con los hilos de la primera. La primera pata analiza el uso del tiempo en la escuela considerando la diferencia entre alumnado migrante y autóctono. Para ello, se toman en cuenta las dos encuestas: para el grupo autóctono se toman los resultados obtenidos de la ENC1 y, para el grupo migrante, los resultantes de la ENC2. Dicho esto, los dos ejes se basan en:

- La articulación de la procedencia migrante o no, y tres tipos de actividades cotidianas que se dan en el centro escolar y que son el correlato de la experiencia. El objetivo es conocer el impacto de la migración en la configuración de la experiencia escolar y descubrir si existe un tiempo asimétrico entre ambos grupos.
- La articulación de la composición de los hogares migrantes y las experiencias escolares, precisamente, para comprobar el impacto que tiene en los/as pequeños/as de los /as de la casa a nivel escolar.

6.1. EL TIEMPO DE ESCUELA ANTE EL HOGAR

Pensar sociológicamente a los/as menores implica comprender su lugar en las diferentes relaciones de interdependencia entre los actores y actrices que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar, más allá de intentar definirles exclusivamente a partir de las prácticas mediante las que procuran distinguirse de los adultos -padres y profesores especialmente-. Ese lugar se encuentra, fundamentalmente, alrededor de la escuela, sus tiempos y su espacio (Lahire 2007). A través de las experiencias escolares, que han de ser concebidas en plural, se reflejan las actitudes y expectativas de todos los sujetos implicados en el proceso de escolarización dentro de un sistema educativo que, sin duda, se tiñe de diversidad. La socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son momentos constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que marcan a los individuos de forma duradera, y que son resultado de la influencia conjunta de la familia, del grupo de pares y de la institución escolar -en ocasiones contradictoria-. De ella, emergen todo tipo de concepciones y percepciones

del espacio y del tiempo que, entrelazadas con las relaciones de poder y la imposición de los saberes legítimos, contribuyen a la formación de subjetividades específicas (Cruz y Morán de Castro, 2016).

De todos esos tiempos escolares y toda la gama de unidades en que se desgranar (jornadas, sesiones, horarios, calendarios, trimestres...) son, sin duda, una variable hegemónica en la organización y conformación de la vida cotidiana del alumnado y sus familias (Morán de Castro et al., 2012). Por tanto, traduzco tiempo de escuela en experiencia, que es pensada como construcción y desarrollo de diferentes subjetividades y relaciones con la institución (Ponferrada, 2009). Ya en otros trabajos, como los de Morán de Castro et al. (2012) se aborda la existencia de tiempos confrontados, asincrónicos e incompatibles, que agudizan sus diferencias de uso y disfrute en función del género, la edad, la posición económica y social o el capital cultural. Aquí, es la migración el factor de diferenciación. Parto de la hipótesis de la existencia de usos de tiempo dispares en función de si el sujeto ha experimentado la migración o no. Para comenzar, el análisis del primer eje, consiste en llevar a cabo una lectura de los tres principales tipos de actividades que monopolizan los tiempos de los/as menores. Siguiendo la tipología que previamente ya se ha utilizado¹³⁶:

Están concentradas en:

- *Significados*: Aquéllos que se refieren más a contenidos pedagógicos y académicos: las percepciones que tiene el alumnado acerca de determinadas actividades curriculares desarrolladas en el aula.
- *Relaciones*: Aquéllas que son un relato del componente relacional y emocional: hábitos relacionales durante los tiempos de descanso entre lección y lección.
- *Rendimientos*: Aquéllas que tienen que ver con los rendimientos que obtiene en las calificaciones y en determinadas dinámicas de clase.

Estas ocupaciones generan una incidencia clara en los significados inherentes a sus contextos espaciales, temporales y relacionales (Caride et al., 2012). Tantear esos tres aspectos provee de la información básica para conocer el comportamiento del conjunto de estudiantes y las diferencias entre ambos grupos de estudio y que les llevan a experimentar una vivencia de la cotidianidad escolar que, en ocasiones, anticipa

¹³⁶ Esta tipología fue desarrollada en un paper que presente junto a Crespo, Morán de Castro y Vargas, titulado "Incoherencias del tiempo escolar en educación secundaria obligatoria en España", al XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga, 2013.

Estas actividades pueden referirse a:

- *Actividades académicas clásicas* de la vida escolar, que hemos concretado en los cuestionarios en las siguientes propuestas: 'escuchar las explicaciones del profesor', 'organizar las tareas para hacer en casa'.
- *Actividades innovadoras* entendiendo como tales -y en un sentido muy amplio del término innovación- las que desbordan el aula habitual como marco espacio-temporal. Se han concretado en las siguientes propuestas de análisis: 'trabajar en grupos', 'utilizar otros espacios y recursos del centro (biblioteca, sala de informática)', 'reflexionar y debatir', 'realizar salidas y visitas escolares', 'potenciar la creatividad'.
- *Actividades de personalización del proceso educativo*, atendiendo a necesidades psico-biológicas y afectivas de las alumnas y alumnos: 'trabajar cada uno a su ritmo', 'hablar sobre los problemas del alumnado', 'hacer cosas que le gustan a las alumnas y alumnos' y sólo en el cuestionario de profesorado "alternar actividades de distinta intensidad".

desigualdad. La consideración de centro escolar encaja con la de un espacio que trasciende el método de enseñanza-aprendizaje clásico, unidireccional, donde la oportunidad de aprendizaje va más allá del método expositivo, que tiene en cuenta las relaciones, los aspectos anímicos del alumnado y la diversidad de capacidades, cimientos de su personalidad:

“Efectivamente, las características del conocimiento que realmente se maneja y adquieren los alumnos en el aula, así como las rutinas que se desarrollan en la clase, contribuyen en gran medida a la configuración del pensamiento y a la formación de su identidad” (Merchán Iglesias, 2011: 521).

El abordaje de ese primer eje desencadena en un segundo, que invita a ir más allá para adentrarse únicamente en la población estudiantil migrante. Han de considerarse una serie de factores que originan ese posible uso del tiempo diferencial y que, presumiblemente, condena a los menores a vivir experiencias en clave de desventaja y desigualdad. Puesto que la tarea principal de la tesis es profundizar en la vivencia de la educación y escolaridad en este colectivo y en los factores que conducen a una experiencia diferente, si no desigual (como veremos), en las páginas que siguen se pone el foco en las diversas experiencias escolares -en clave de uso del tiempo- en función la composición del hogar de las familias migrantes. La especificidad de la migración a través de los hogares gira en torno a una serie de variables:

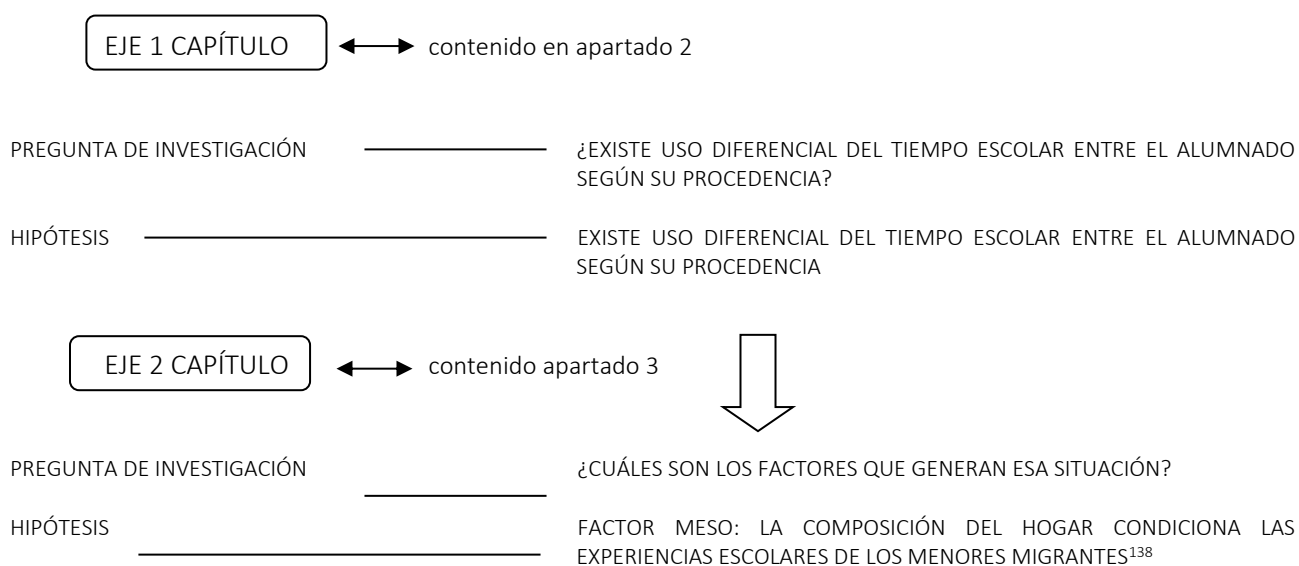
- número de miembros,
- tipo de hogar de convivencia,
- región de procedencia,
- formación y empleo de las madres,
- tiempo en destino.

A partir de ello, definiendo la hipótesis de que la composición del hogar influye en la experiencia escolar del alumnado migrante. De nuevo, se retoma la división realizada anteriormente sobre las rutinas educativas: significados acerca de la adecuación del sistema pedagógico y curricular a las necesidades académicas y escolares del alumnado; la dimensión *objetiva* del rendimiento a través de las calificaciones, y la *subjetiva*, que hacen alusión a actividades de la propia organización escolar y que confieren, por una parte, y, por otra, percepciones de bienestar anímico y mental durante el horario escolar. Por último, se introducen como novedad, los planes en la transición de la educación secundaria obligatoria a un futuro que se queda en un plan¹³⁷.

A continuación, se muestra esquemáticamente la estructura y contenido del capítulo:

¹³⁷ MI investigación no tiene carácter longitudinal, por lo que el análisis de las transiciones educativas lo hacemos en base a expectativas y aspiraciones, no hechos reales.

Figura 6.1. Esquema estructura y contenido del capítulo



Fuente: Elaboración propia.

6.2. EL USO DIFERENCIAL DEL TIEMPO ESCOLAR EN EL ALUMNADO AUTÓCTONO Y MIGRANTE

Decía Francesco Tonucci que la misión de la escuela no es enseñar cosas: *"Debe ser el lugar donde los chicos aprendan a manejar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmita un método de trabajo e investigación científica, se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo"*¹³⁹. La vida escolar cotidiana es una suma de actividades que trasladan imágenes y representaciones de los procesos de socialización. Lejos de entenderla como un lugar donde se le llena la cabeza de contenidos la cabeza de los estudiantes, es un espacio de tiempos, un tiempo de espacios, simbólico, lleno de representaciones plurales, dispares y versátiles. Refleja *"ritmos y significaciones que «en la vida escolar cotidiana de los estudiantes, el ritmo del tiempo significa, antes que nada, la necesidad de cambiar las actividades, las actitudes, las estrategias de sobrevivencia escolar, en lapsos muy breves"* (Quiroz, 1992: 96 cit. Por Cruz y Morán de Castro, 2016: 118).

Esta diversidad de tiempos se suma a sus biografías, que se entretajan con la idiosincrasia de sus hogares, memorias familiares y recursos. Son huellas que permean en los/as menores y que explican su socialización e itinerarios educativos. Volviendo a Tonucci, en una entrevista realizada para La Nación¹⁴⁰, señalaba que la labor de la institución es valorar el conocimiento, pero siempre teniendo en cuenta la historia familiar que cada

¹³⁸ También se tienen en cuenta los factores macro, pero serán objeto de estudio en el capítulo 7 de esta tesis.

¹³⁹ Ver <https://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>

¹⁴⁰ Ver <https://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>

pequeño trae consigo. Eso es, precisamente, lo que interesa¹⁴¹. En este sentido, voy a leer a los/as menores a través de tres tipos de actividades que introduje anteriormente. Son actividades poderosas y, con las respuestas se verá:

- Por una parte, cuáles son las dinámicas corrientes en los centros escolares que son parte de la “*caja negra*” de la que hablan Depaepe, M.; Simon (1995, cit. Por Escolano, 2000a: 202) y describen una cultura escolar determinada, y,
- por otra parte, la influencia de la migración en la representación de esos ritmos y tiempos, esto es, cómo los viven los/as menores migrantes. Ya que considero que en la escuela no se dan sólo procesos escolares, sino sociales (Ponferrada, 2007), el condicionante migratorio habla de un estatus determinado y específico que tiene que ver con el momento de llegada, idioma y escolarización (Cebolla-Boado, 2008). También, con la edad de llegada, o la educación en país de origen (Alegre Canosa, 2008). En suma, y siguiendo la línea de otros trabajos, la base sobre la que se construye el planteamiento de esta problemática, radica en la existencia de diferencias entre el alumnado, que procederían, por una parte, de su condición de migrante y, por otra de la estructura en la que se incrustan. Ésta última, será objeto de análisis en el capítulo 7.

6.2.1. Actividades de desarrollo curricular

En las dos encuestas empleadas para elaborar este capítulo, se incorporaron, a la par, una serie de ítems relativos al conjunto de actividades acerca del tiempo empleado en ellas que, en líneas generales, se corresponden con actividades académicas clásicas, innovadoras y de personalización del proceso educativo. El objetivo es conocer cómo esa parte de la vida escolar los/as estudiantes migrantes y no migrantes¹⁴². A continuación, se muestra:

Figura 6.2. Actividades curriculares analizadas.

ACTIVIDADES CLÁSICAS	Organizar tareas para casa Escuchar las explicaciones del profesor
ACTIVIDADES INNOVADORAS	Trabajar en grupos colaborativamente Utilizar otros espacios y recursos del centro Reflexionar y debati Salidas y visitas escolares
ACTIVIDADES DE PERSONALIZACIÓN	Trabajar cada uno a su ritmo Hacer lo que le gusta a cada uno Hablar de problemas

Fuente: Elaboración propia.

¹⁴¹ Antes de nada, no es tarea de este trabajo cuestionar y profundizar en los procesos de innovación inexcusables a los que se enfrenta la institución escolar para poder mejorar las oportunidades del alumnado con políticas educativas y una reorganización de prácticas escolares (Nusche, 2009 cit. Por Carrasco et al., 2011). La escuela, igual que plantea Morán de Castro y Cruz “*precisa modificar sus formas organizativas espaciales y temporales que se nos muestran como intocables*” (Morán de Castro, C. y Cruz, L. 2011: 89). Pero no es asunto de este trabajo.

¹⁴² La pregunta consistió en la presentación de una escala Likert estableciendo un rango de valoración entre 1 (Nada) y 5 (Mucho) para situar la percepción de cada estudiante.

6.2.1.1. Actividades clásicas

En torno al 90% de las adolescencias encuestadas estima que tienen tiempo en el aula para “Escuchar las explicaciones del/la profesor/a”. Este resultado expresa la prevalencia del método expositivo en la ESO en donde el alumno es todo oídos, y ha de mantenerse en silencio mientras el/la docente cubre el tiempo en dar las explicaciones del tema en cuestión que toca. La clase magistral, durante el siglo XIX era el tiempo central, la clave de la enseñanza se basaba en estos métodos, lo cual parece que permanecen intactos, generando grandes dosis de hastío (Husti, 1992:9-12 cit. Por Escolano, 1992:60). Pese a rozar la unanimidad en esta afirmación encontramos más *quorum* en el grupo de autóctonos/as: un 91,7% por un 84,6%. Es decir, aunque mayoritariamente, todo el alumnado coincide con ese escenario, es cierto que un 8% se sitúa del lado de *Sin Tiempo*.

Otra parte fundamental dentro de la rutina escolar es la de “Organizar los deberes para hacer en casa”. Las opiniones están divididas según la procedencia, pero el grupo de nativos/as, está más equilibrado, pues en él pesa más la carencia de tiempo, con un 51,3%. Sin embargo, el grupo de migrantes está más conforme -34,9%- y comparativamente se distancia en 17 puntos por encima de los/as primeros.

Tabla 6.1. Valoración sobre realización actividades innovadoras durante las horas en el aula según lugar de procedencia

ACTIVIDADES		AUTÓCTONO				MIGRANTE							
		Sin tiempo (Nada-Poco)		Con tiempo (Suficiente-Bastante-Mucho)		T	%	Sin tiempo (Nada-Poco)		Con tiempo (Suficiente-Bastante-Mucho)		T	%
		F	%	F	%			F	%	F	%		
ACADÉMICAS CLÁSICAS	Organizar tareas para casa	1.384	51,3	1.287	47,7	2.698	99,0	125	34,9	216	60,3	358	95,3
	Escuchar las explicaciones del profesor	198	8,0	2.468	91,7	2.692	99,7	37	12,2	304	84,9	358	97,1

No está incluida la categoría Ns-Nc, de ahí que el porcentaje total no sea el 100%.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.2.1.2. Actividades innovadoras

En sinergia con las dinámicas escolares de corte clásico, se vienen incorporando otra de carácter más innovador que proporciona al conjunto de los estudiantes una mayor dosis de participación. Ello contrarresta el monopolio de las lecciones expositivas o de aquéllas de índole más individual, por ejemplo. Se seleccionaron “Trabajar en grupos y colaborativamente”, “Utilizar otros espacios y recursos del centro”, “Reflexionar y debatir” y “Salidas y visitas escolares”. La tendencia no es positiva con este tipo de actuaciones pues sólo se certifica el 50%, a lo sumo, el tener tiempo para la reflexión y el debate. Por el contrario, la representación del tiempo tiene connotaciones de limitación, carencia y escasez. Deteniéndome en los datos concretos, las por procedencia entre las clasificaciones del alumnado en cuanto a “Trabajar en grupo y colaborativamente” son

de 4 puntos, siendo el grupo autóctono el que expresa mayor carencia con un 56,9%, por el 52,8% del migrante. También hay 7 puntos más de disconformidad entre el alumnado de España al hablar del uso de otros espacios y recursos que no son los propios del aula común donde pasan mayoritariamente el día: 56,8% frente a un 50,3%. Por último, alrededor de 2/3 de alumnado, en general sostiene que salir del centro para hacer algún tipo de visita lúdica, cultural o educativa, es un punto débil de la institución escolar. Dicha consideración es mayor en el caso de España que, llega al 69% por el 60% -9 puntos de diferencia-. Como se decía anteriormente, sólo las posiciones convergen si se habla de ese tiempo existente de “Reflexión y debate”, por el lado de los autóctonos/as, que se posicionan entre ambas categorías. Los/as otros/as adolescentes no acusan tanto esa falta con respecto a los/as primeros/as: 49,8% frente a un 37,7%.

Tabla 6.2. Valoración sobre realización actividades innovadoras durante las horas en el aula según lugar de procedencia

		AUTÓCTONO						MIGRANTE					
		Sin tiempo (Nada-Poco)		Con tiempo (Suficiente-Bastante-Mucho)		T	%	Sin tiempo (Nada-Poco)		Con tiempo (Suficiente-Bastante-Mucho)		T	%
		F	%	F	%			F	%	F	%		
		F	%	F	%	T	%	F	%	F	%	T	%
ACTIVIDADES INNOVADORAS	Trabajar en grupos y colaborativamente	1.541	56,9	1.138	42,1	2706	99,0	189	52,8	152	42,5	358	95,3
	Utilizar otros espacios y recursos del centro	1.537	56,8	1.146	42,4	2704	99,2	180	50,3	155	43,3	358	93,6
	Reflexionar y debatir	1.326	49,2	1.339	49,7	2695	98,9	135	37,7	195	54,5	358	92,2
	Salidas y visitar escolares	1.843	68,5	819	30,4	2692	98,9	216	60,3	122	34,1	358	94,4

No está incluida la categoría Ns-Nc, de ahí que el porcentaje total no sea el 100%.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* – ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.2.1.3. Actividades de personalización

Las denominadas actividades clásicas, que, no dejando de ser importantes y necesarias para el desarrollo pedagógico del alumnado, encierran cierto estancamiento o, incluso inmovilidad por parte la institución, al mismo tiempo que, aquéllas que representan un el lado más innovador, les queda mucho camino por recorrer según las apreciaciones de los protagonistas. Por último, existe un espacio en el tiempo para otro tipo de actividades que conceden más centralidad a la individualidad de cada estudiante. Son las actividades de personalización, basadas en las capacidades, preferencias y necesidades de cada menor como actor/actriz individual. Los ritmos del aula, en muchas situaciones, pueden ocasionar estrés o aburrimiento dependiendo de cada uno/a. Sobre éstas, los resultados de la encuesta señalan que casi 3/4 del conjunto de estudiantes con independencia de la procedencia, coincide en describir un tiempo suficiente para trabajar al ritmo de cada uno. En cambio, para hacer lo que les gusta discrepan y se posicionan del lado del tiempo carente: un 68,6% de los/as nativos/as consideran que no existe espacio para las actividades preferidas de cada adolescente, mientras que los/as migrantes lo confirman en casi 10 puntos por debajo (58%). En la misma línea, alrededor

de 2/3, en general, no cree que se pueda hablar de los problemas que les afectan, aunque los segundos son más conformistas: obtiene un valor de 63,7% frente al 68,2% de los/as españoles/as.

Tabla 6.3. Valoración sobre realización actividades de personalización durante las horas en el aula según lugar de procedencia

ACTIVIDADES DE PERSONALIZACIÓN	AUTÓCTONO						MIGRANTE					
	Sin tiempo (Nada-Poco)		Con tiempo (Suficiente-Bastante-Mucho)		T	%	Sin tiempo (Nada-Poco)		Con tiempo (Suficiente-Bastante-Mucho)		T	%
	F	%	F	%			F	%	F	%		
Trabajar cada uno a su ritmo	718	26,7	1.958	72,7	2692	99,4	92	25,7	241	67,3	358	93,0
Hacer lo que le gusta a cada uno	1.843	68,2	844	31,2	2701	99,5	208	58,1	136	38,0	358	96,1
Hablar problemas	1.840	68,2	833	30,9	2699	99,0	228	63,7	108	30,2	358	93,9

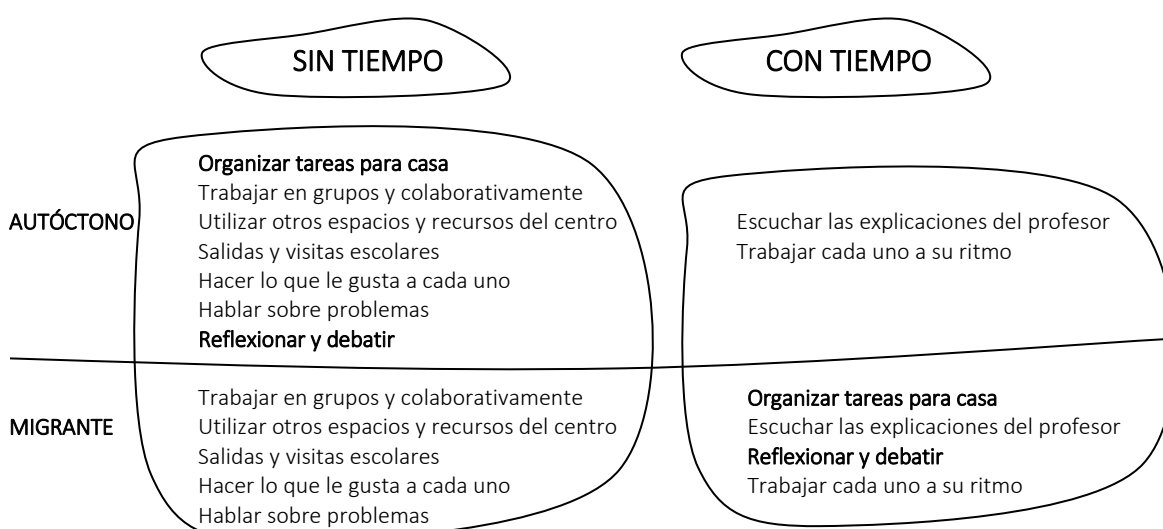
No está incluida la categoría Ns-Nc, de ahí que el porcentaje total no sea el 100%.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Recapitulando, presento gráficamente la incidencia de las diferentes respuestas y la tendencia en las valoraciones de los/as estudiantes según su procedencia, y realizo tres observaciones:

- Ambos grupos tienen un pensamiento afín: el tiempo es escaso.
- En esa percepción de carencia, la población migrante sería más generosa en las apreciaciones y la autóctona más exigente.
- El método clásico de enseñanza parece que prevalece en la institución escolar. Escuchar las explicaciones del profesor se aúpa como la actividad que monopoliza claramente los tiempos escolares dentro de las sesiones lectivas, evidenciando que los tiempos escolares están supeditados a una estricta programación basada en el método expositivo.

Figura 6.3. Significados a partir de las actividades clásicas, de innovación y de personalización, según lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.2.2. Rendimientos

El tema del rendimiento académico suscita mucho interés de los agentes públicos, no sólo a nivel social y académico sino también a nivel de investigación (Carmona et al., 2011). En las páginas anteriores ya se realizó un análisis, con crítica añadida, acerca de la concepción de rendimiento que tiene la institución escolar en España en general. Lo que está claro es que, sin duda, *“El rendimiento educativo es uno de los de los más importantes predictores de la integración futura (...)”* (Cebolla y Larios, 2009: 10).

Valiéndome de esta enunciado, quiero introducir un aspecto infravalorado en su medición, y que sirve de precondition fundamental: el bienestar anímico. Éste es considerado como aquél que incide en las percepciones que tiene el alumnado de sí mismo acerca de cuestiones relativas a manera de ser y estar en las sesiones lectivas. Muy lejos de ocupar una cuestión central en las políticas educativas o mismo en la literatura, es relegado a una posición subordinada. Sin embargo, el análisis del rendimiento sólo estará completo cuando se tenga en cuenta esta variable, no sólo la nota de un examen. Coincido con Carmona et. al. (2011) en la exigencia de valorar *“aquellos factores emocionales, cognitivos y conductuales que afectan de forma directa o indirecta al rendimiento académico de niños y adolescentes”*. Y para ir más allá, revisito a Foucault para poner sobre la mesa las relaciones simbólicas de poder en torno a la cultura del examen, mecanismo canalizador de la tecnología disciplinaria, pues se trata de *“un instrumento normalizador que recurre a fórmulas de clasificación, jerarquización, valoración y sanción dictadas por personas que detentan el poder”* (Foucault, 1982: 183, cit. Por Torres Santomé, 1994: 44). Manteniendo la creencia de que un examen no prueba sólo lo que uno sabe, sino que se ponen en juego relaciones de poder, reitero la crítica hacia el modelo de educación que mide la capacidad y rendimiento del alumnado en torno a una nota numérica, clasificatoria y cuantificable: el alumnado visto como una nota.

De esa convicción emana la legitimación del éxito y del fracaso, quién vale y quién no, y aparece el concepto de inteligencia. El lema sería: *“la responsabilidad del fracaso habrá de achacarla a diferencias constitutivas en cada persona a nivel individual y de las que la sociedad, o una forma de organización de esa sociedad, no tienen culpa”* (Torres Santomé, 1994: 33). Dicho argumento no parece ser pariente lejano del darwinismo social o de las corrientes de la sociobiología y la eugenesia científica, que predicán sobre la importancia de la genética y desdeña el papel del entorno educativo. El monopolio de un sistema economicista basado en la eficiencia y productividad olvida cuestiones transversales y educativamente fundamentales para la trayectoria futura del alumno, como son sus impresiones, sensaciones y representaciones concretas de la vida en la escuela, obviando que la inteligencia también tiene un componente *social*. Por tanto, en rechazo profundo a estas

convicciones, considero los factores internos y externos que afectan a dicho comportamiento académico y escolar.

6.2.2.1. Las notas de la diferencia

Es evidente que un modo de advertir el rendimiento académico de cada alumno es tomar en cuenta el boletín de calificaciones. Las notas constituyen, según Cebolla (2009: 21) uno de los componentes fundamentales para medir el éxito educativo, junto con las trayectorias, la transición a la educación no obligatoria y la permanencia en el sistema educativo a largo plazo. Sirve de pantalla para analizar el *éxito* y el *fracaso*. Los resultados que viene proporcionando PISA (ver PISA 2003, 2006, 2009) a partir de test estandarizados -que no dejan de ser un dispositivo ideológico- revelan la existencia de desventaja educativa. En los últimos años, dependiendo del país objeto, se recoge que tanto estudiantes migrantes como no migrantes obtienen los mismos resultados en países anglosajones en los que la migración ha sido un mito fundacional, mientras que, en la Europa Continental, los migrantes están claramente desaventajados con respecto a los nativos (Stanat y Christensen, 2006 cit. Por Cebolla-Boado, 2009). En PISA 2006, apunta Cebolla-Boado, que España estaba por debajo de Italia y Grecia:

“Lo cierto es que en Italia y Grecia la diferencias entre migrantes y nativos es menor que en España. La diferencia entre ambas indica que en estos dos países (Grecia y España) una parte importante de la desventaja educativa de los hijos de los inmigrantes se superara a medida transcurra el tiempo de residencia” (p. 22).

Con estas reflexiones, se confirma la existencia de desventaja en los rendimientos académicos del alumnado según sea su procedencia y que, a pesar de ese pronóstico ingenuamente esperanzador, los resultados que se obtienen en las encuestas un escenario de inquietud y adverso.

Tabla 6.4. Porcentaje de aprobados y suspensos en alumnado de ESO según lugar de procedencia

	AUTÓCTONO		MIGRANTE	
	F	%	F	%
Suspensos	164	6,8	71	22,3
Aprobado	2.263	93,2	247	77,7
Total	2.427	100,0	318	100,0

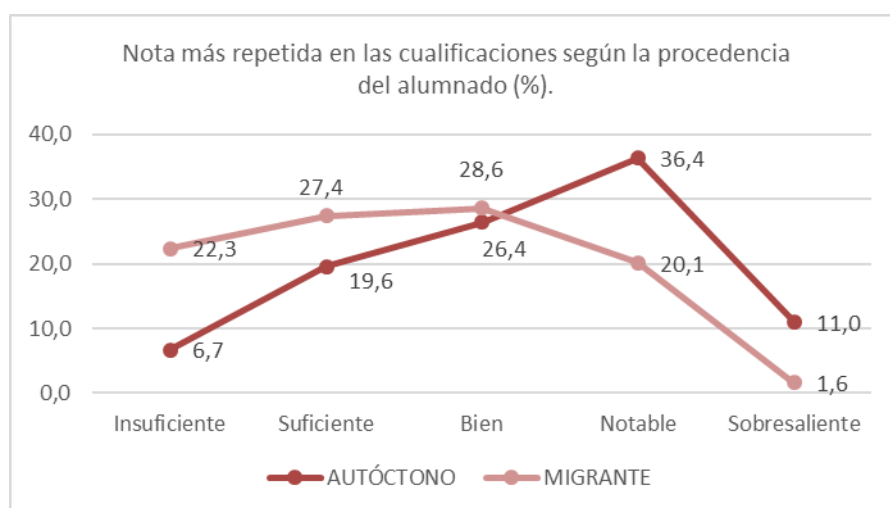
No se incluye la categoría Ns-Nc. En el caso del alumnado autóctono (31 casos) y alumnado migrante (45 casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* – ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Observando la tabla, claramente el alumnado autóctono aprueba más: un 93% por un 78% de la población migrante. Además, en los/as que aprueban, los/as primeros/as sacan mejores notas: nota a nota vemos que la que registra más frecuencias en el grupo de estudiantes españoles/as, es Notable, con un 36,4% y seguido

del Bien, con un 28,6%. Por el contrario, el grupo del alumnado de procedencia extranjera, sitúa su peso mayor entre el Bien, con un 26,4% y el Suficiente, con un 19,6%. Asimismo, si se suman los Sobresalientes con los Notables, el grupo de España se acerca a la mitad sobre el total, con un 47,4%, mientras que el grupo migrante, alcanza el 21,7%, una distancia del 25% en total.

Gráfico 6.1. Nota más repetida en ESO según lugar de procedencia



No se incluye la categoría Ns-Nc. En el caso del alumnado autóctono (31 casos) y alumnado migrante (45 casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) y encuesta elaborada *ad hoc* para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

En este punto del trabajo, es importante terminar de abrirse en canal. En la reflexión de este panorama surge el porqué de éstas diferencias. ¿Por qué unos aprueban más y, además, sacan mejores notas? ¿Qué tiene la variable de discriminación -la procedencia- para generar esta dualidad? ¿Por qué los/as migrantes están en una posición inferior? ¿Qué tiene la migración que hace que saquen peores resultados académicos?

No hay ni una, ni dos respuestas para esas preguntas. Tampoco son novedosas. El estudio de la relación entre rendimiento y migración, de la desventaja educativa de las minorías o de la desigualdad, está muy estudiada. Ya lo he visibilizado en el capítulo 2. Y las explicaciones muestran diferentes rumbos, unos más deterministas que otros. Mi posición es clara: cualquiera que sea la interrelación entre multitud de variables, sostengo que la socioeconómica es la base diferenciadora entre ambos grupos y la que apuntala la situación más precaria de los migrantes: son peores resultados en esos hogares porque están sobrerrepresentados entre las clases sociales menos favorecidas. No obstante, aunque la cuestión de *clase* prevalece, ésta interactúa con otras que intervienen en las realidades de los hogares, además de la variable macro que atañe al Estado.

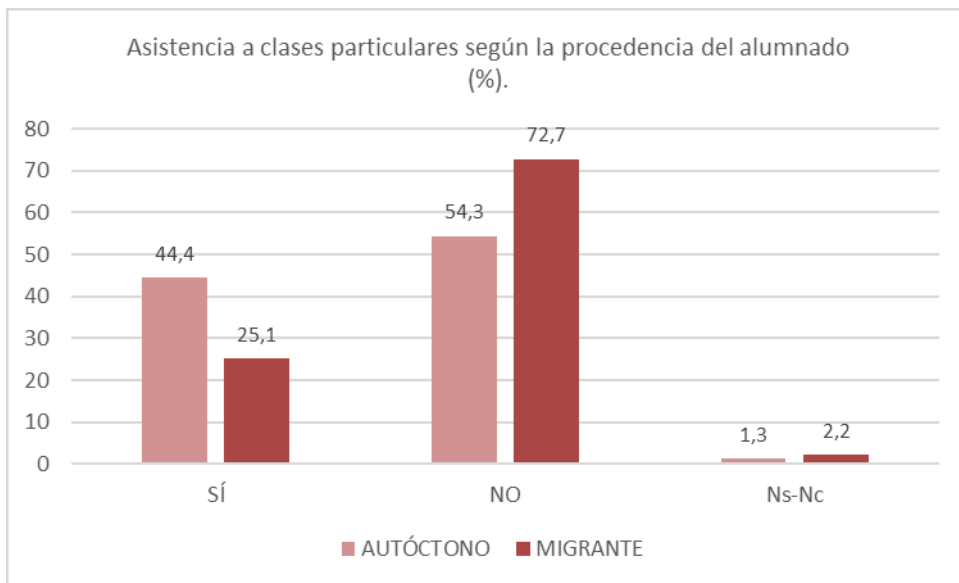
Me parece oportuno el apunte que realiza Schenepf (2004 cit. Por Cebolla, 2009: 25) sobre la existencia de 3 factores fundamentales que explicarían un rendimiento deficitario en los/as estudiantes:

- El primero de ellos y, antes de nada, sería un tipo de desventaja socioeconómica, asociada a la clase social, que afecta a ambos grupos por igual independientemente de su status migratorio y de origen étnico.
- El segundo factor tiene que ver con el status migratorio del estudiante y que se fundamenta en el dominio del idioma y el tiempo de llegada al país de destino.
- Por último, un tercer factor, más concreto, que serían aquellas cuestiones que afectan a cada grupo según origen étnico/nacional.

En base a ello, reitero la existencia de una multiplicidad de factores sociales y estructurales que intervienen en los rendimientos, entre ellos, los usos del tiempo, lo cual sería una aportación novedosa a la literatura. La idea de mostrar cómo de la lectura de los usos del tiempo se entiende la vivencia de la migración, a veces, en desventaja. En la segunda parte del capítulo, se desarrolla.

A propósito de los rendimientos *esperados* que la institución escolar exige, en ocasiones, parte del alumnado busca un apoyo externo para superar algún obstáculo, ya sea curricular o de tiempo, o para reforzar contenidos de manera individual. Cuando en el hogar las circunstancias laborales, formativas o de otra índole impiden que la familia ejerza ese rol de apoyo, las academias o los/as profesores/as particulares se convierten en el recurso más habitual. Son elementos ajenos al horario lectivo pero que forma parte del engranaje escolar. Tradicionalmente, se piensan en ellas como espacios a los que acuden los *malos* estudiantes, para tratar de paliar un insuficiente rendimiento académico, pero mi visión no es ésta y la información obtenida no dice eso. Cabría esperarse que, ya que el alumnado migrante tiene un rendimiento inferior en sus calificaciones, sería éste el más tendente a recurrir a las clases de apoyo. Sin embargo, en la encuesta se revela lo contrario: sólo $\frac{1}{4}$, por cerca de la mitad del autóctono. Un 44,4% de los/as adolescentes autóctonos/as afirman acudir a reforzar el aprendizaje que lleva a cabo en el centro escolar, así como a consultar dudas o resolver ciertas dificultades que se le presentan en su cotidianeidad académica, mientras que lo hacen un 20% menos del grupo migrante. Esto nos remite a las tesis de autores como Torrents et al. (2018) que afirman que la existencia de la desigualdad de clase también se encuentra en situaciones como éstas: los hijos e hijas de más nivel socioeconómico cuando *aflojan* en las notas, tienen más apoyo, más recursos disponibles, ya sean familiares o externos. Y viceversa.

Gráfico 6.2. Alumnado que acude que acude a clases particulares según lugar de procedencia



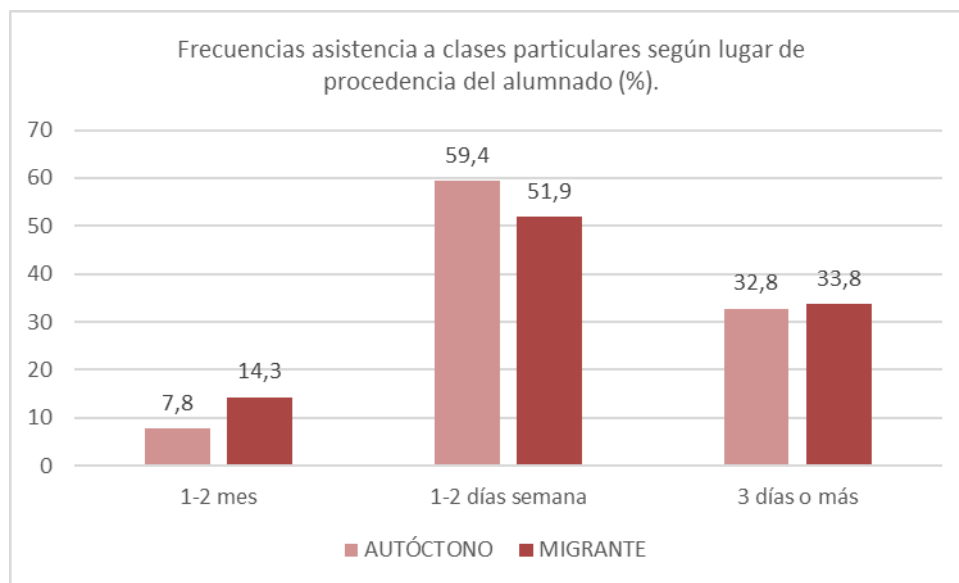
Frecuencia alumnado autóctono: 2.486 casos; frecuencia alumnado migrante: 364 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) y encuesta elaborada *ad hoc* para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Ahora bien, aquéllos/as menores que sí acuden¹⁴³, ¿con qué frecuencia lo hacen?, ¿existen diferencias también en la frecuencia? La respuesta a la segunda pregunta es “Sí”. La frecuencia más común en ambos grupos es acudir 1-2 días a la semana, aunque son un 7,5% más de nativos/as. Esa diferencia porcentual se compensa en la categoría 1-2 veces al mes, que representa un 14,3% frente al 7,8%. Por último, aquellas personas que son asiduos 3 días o más, representan en torno al 1/3 del total -existe un margen del 1% entre los dos grupos-.

¹⁴³Los cálculos están hechos a partir de las respuestas afirmativas, es decir, a partir del número de personas que afirman ir a clases particulares.

Gráfico 6.3. Frecuencia asistencia a clases particulares según lugar de procedencia



Frecuencia alumnado autóctono: 2.486 casos; frecuencia alumnado migrante: 364 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.2.2.2. Autopercepción: ante el espejo de la dinámica escolar

Este apartado describe aquel rendimiento olvidado, subalterno y que *no importa*. Se estableció una escala de valoración siendo 1 *Nada de acuerdo* y 5 *Muy de acuerdo* sobre tres ideas:

- Mantener la atención en clase.
- Sensación de agobio por lo que hay que hacer.
- Sensación de agotamiento al final de la mañana.

De las tres cuestiones planteadas, dos son reafirmadas y una describe posturas encontradas. “*Me cuesta mantener la atención en clase*” se acerca en general al 50% con lo que la clase está dividida entre aquéllos/as que sí lo creen y los/as que no. No obstante, comparando entre grupos, obtenemos que la población migrante muestra más dificultad (3,2 puntos). Las manifestaciones de agobio por las tareas encomendadas son manifiestas y coincidentes en ambos grupos: en torno al 56,8% siente preocupación y molestias por todo lo que tiene que hacer. Por último, otra representación subjetiva de las emociones que experimentan en las sesiones, tiene que ver con el cansancio. Las opiniones difieren entre grupos, y el autóctono ligeramente con mayor convicción, sumando casi 2,5 puntos más de fatiga.

De este análisis primario, no se pueden establecer diferencias claras. Si bien las diferencias intergrupales no son contundentes, hay una tendencia por parte del alumnado migrante a experimentar sensaciones más

negativas que el nativo, en lo que se refiere a mantener la atención en clase y sentirse cansado al acabar las clases.

Tabla 6.5. Valoración alumnado sobre actividades relacionadas con el rendimiento

	AUTÓCTONO		MIGRANTE	
	F	%	F	%
Me cuesta mantener la atención en clase	1.286	47,5	175	50,7
Me siento agobiado/a por lo que tengo que hacer	1.535	56,8	177	56,6
Me siento cansado/a al acabar las clases	1.263	46,9	178	49,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Los resultados que he estado compartiendo a lo largo de estas páginas hablan de un tiempo escolar contrariado en general. No son buenas noticias, ni para el alumnado autóctono, pero menos para el migrante. Ello, nos traslada a la reflexión tan interesante que hace Gimeno Sacristán (2008) sobre el tiempo escolar, del que dice:

“El fracaso escolar y la mucho más amplia desgana de aprender en las aulas tiene mucho que ver con todo esto. Y es que la experiencia del tiempo para los menores está sometida a la lógica de los adultos, lo cual devalúa el significado de las actividades para ellos, a no ser que lo acepten. En el tiempo escolar se trata de hacer que la actividad que el adulto piensa que debe de ocupar el tiempo de los menores cobre significado para ellos” (p. 51).

6.2.3. Tiempo para las relaciones: encuentros en los espacios compartidos

El tiempo de la escuela no debería ser un tiempo único centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino una amalgama de *microtiempos* con usos propios que provean al alumnado de herramientas funcionales para su socialización. El uso del tiempo del recreo describe un dónde, un qué y un quién con el que podemos explicar cómo es gestionado el tiempo libre en el instituto. Coincido con Alegre Canosa y colaboradores, en que las experiencias escolares se basan en lo relacional y lo académico (Alegre Canosa et al., 2012). La escuela debiera ser una oportunidad. No sólo se trata de aprender contenidos, sino relaciones y experiencias de vida que ayuden a confeccionar los patrones óptimos de ciudadanía. Traigo a colación los trabajos que señalan la importancia de la relación con iguales en el éxito escolar (Gibson et al., 2004) o cómo el hecho de tener compañeros de escuela proporciona capital social de iguales (Stanton- Salazar, 19797-2004 cit. por Ponferrada, 2009).

Pues bien, dentro del horario lectivo, el momento ideal de relación es el tiempo del recreo, donde se descansa y en el que los/as estudiantes se reúnen con quién eligen en torno a una actividad. Tras el análisis de los resultados, independientemente de su procedencia, las respuestas predominantes se trasladan al *patio*, a

estar con amigos/as, aunque recurren más los/as nativos/as: un 78,3%, mientras que los/as de procedencia migrante en un 72,8% -5,5 puntos menos-. Por otra parte, *Hacer deporte*, es representado por un 7,8% de estudiantes nativos/as mientras que los/as migrantes se quedan en el 3,8%. A continuación, con menor intensidad, ambos grupos afirman *Jugar*, con un 5%. Por último, y con porcentajes menores, *Salir y Estar en la cafetería* son actividades más residuales, aunque hay una mayor presencia de alumnado migrante en ésta – 3% por un 9.4%-. *Estar en la biblioteca* representa un porcentaje mínimo pero resaltable por el hecho de que más de la mitad de los/as migrantes lo utilizan con respecto a sus pares nativos/as (4,2% frente al 1,3%. La casilla de Otras actividades, suponen un 3,9% y un 6,6% en ambos tipos de estudiantes, que muestra mayor diversidad de actividades, como *Estar con su pareja, Estar solo, Sacar fotos, Hacer teatro*, etc.

De este apartado no se puede establecer una relación de causalidad entre el uso del tiempo del recreo y un posible escenario de desventaja. Si bien hay márgenes para pensar en que cada grupo tiene comportamiento propio, aun obedeciendo a una misma tendencia, solo se puede hacer una puntualización: el mayor uso de la biblioteca por el colectivo migrante y un mayor sedentarismo. Los resultados y el modo en que se planteó la pregunta en el cuestionario no resuelve la cuestión de la existencia de la desigualdad. De la misma manera que sucede en este caso, y aunque la encuesta ha sido una herramienta óptima, si es cierto que no deja de ser fue instrumento encorsetado a la hora de profundizar en algunas cuestiones. A medida que se iba realizando el análisis de los resultados, surgían preguntas, hipótesis explicativas, que no podía resolver, debido precisamente en ello. De cara a investigaciones futuras, tratará de complementarse con otras herramientas de carácter cualitativo.

Tabla 6.6. Actividades realizadas durante el recreo según el lugar de procedencia

	AUTÓCTONO		MIGRANTE	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Estar en patio con amigos/as	1962	78,3	209	72,8
Hacer deporte	196	7,8	11	3,8
Jugar	128	5,1	15	5,2
Salir a la calle	113	4,5	13	4,5
Estar en cafetería	75	3,0	27	9,4
Estar en biblioteca	32	1,3	12	4,2
Otras	98	3,9	19	6,6
Total	2506	100,0	287	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.3. LA IMPORTANCIA DEL HOGAR EN LA VIVENCIA DE LA ESCOLARIDAD DE LAS ADOLESCENCIAS MIGRANTES

6.3.1. No hay puntada sin hilo: el diálogo abrupto entre hogar y escuela

Hasta aquí se ha divisado un escenario en el que se tejen subjetividades, se despliegan capacidades y se abren relaciones, pero también en el que la diversidad degenera en desventaja, cuestión principal que aborda esta parte. Resuelto el primer eje que vertebra este capítulo, habiendo dado cuenta de que existe un uso diferencial del tiempo escolar de los/as menores migrantes y no migrantes, que deriva, en términos globales, en una posible situación de desventaja educativa en, paso a la segunda parte del capítulo, que marca el punto de salida con la siguiente hipótesis: dicha situación es producto de la influencia del hogar y de la institución educativa¹⁴⁴. Para manejar un orden analítico claro, me centraré ahora en la *personalidad* del hogar.

A lo largo de la investigación vengo poniendo en relación posiciones teóricas que usan el nivel individual/hogar como fuente de desigualdad y aquéllas que recurren a factores estructurales. Recuerdo que una de las contribuciones del trabajo, tanto teórica como empírica, reside en dar énfasis a la suma de las dos perspectivas para producir un análisis exhaustivo de cómo los diferentes niveles tienen un efecto en los/as adolescentes y en sus usos del tiempo escolar (individuos/hogares; la escuela y las políticas educativas). El objetivo principal es atender a varios niveles de análisis: ni depositar toda la responsabilidad en la institución escolar, ni en los individuos, sino en una combinación de ambas piezas.

En el segundo capítulo, exponía que mi postura no comulga con las corrientes cercanas, por ejemplo, al famoso Informe Coleman (1966), en cuyo estudio se decía que la familia era la que más explicaba el rendimiento de sus hijos y que la escuela poco influía en los resultados. En él, se señalaba que los factores sociales eran mucho más determinantes que los escolares, responsabilizando al individuo su *éxito o fracaso* escolar. También ponía en duda las tesis de asimilación segmentada aplicada en EEUU, que otorgaba el monopolio de la responsabilidad familiar en los logros educativos (Portes, 1995). Por el contrario, otorgaba un espacio privilegiado a los fundamentos de las teorías de la reproducción y de la resistencia. Básicamente, las primeras asumen que son un conjunto de capitales que se juegan dentro de las familias los que explican buena parte de los rendimientos de unos y otros, junto con el rol perpetuador de las desigualdades de la escuela, en donde se llevan a cabo las prácticas selectivas durante el acceso¹⁴⁵ y proceso (Torrents et al., 2018). Las segundas,

¹⁴⁴ En el siguiente capítulo, profundizaré en el papel que el centro tiene en esas experiencias, pero aquí me interesa en el papel que la institución primaria tiene en el desarrollo escolar de los menores.

¹⁴⁵ Como señala Marie Duru-Bellat (2003): "El acceso a un centro escolar u otro no es algo anodino en términos de desigualdades sociales, hasta tal punto que, en la mayor parte de los países, una parte importante de las ventajas de los jóvenes de medios favorecidos pasa por el acceso a centros educativos de mejor calidad. La variedad de la homogeneidad de la calidad de la oferta escolar, en el seno de un país, explica la mayor o menor amplitud de las desigualdades de éxito de un país a otro. Una política dirigida a reducir las desigualdades sociales debería pues pasar por una igualación de la calidad de la oferta escolar" (Duru-Bellat, 2003:76). Duru-Bellat, Marie (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO, Institut International de planification de l'éducation. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282f.pdf>

transitan por las primeras, pero las superan acertadamente, rechazando el negativismo y proponiendo una actitud de resistencia y lucha frente a lo dado. Resulta oportuno viajar a la década de los 60 y 70, cuando emerge ese concepto de escuela como conflicto, como espacio de reproducción de las desigualdades sociales y en la que premeditadamente se desencadenan las desigualdades escolares (Bernstein; Baudelot y Establet; Boudon, Bowles y Gintis; Bourdieu y Passeron; Willis; Apple; Lerena; Fernández Enguita, entre otros).

Por tanto, me valgo de esas tesis para depositar la responsabilidad en la agencia y la estructura en el devenir de las experiencias. Con ello, se implica a todos los agentes envueltos en la socialización. De este modo, evito desresponsabilizar a una parte. Bolívar, en un artículo sobre equidad y teorías de la justicia, alude a autores de referencia que avalan estas tesis. Boudon (1983) o Bourdieu y Passeron (1977) afirman:

“Toda una larga y extensa tradición sociológica ha centrado el análisis de la desigualdad en educación en la igualdad de oportunidades, mostrando hasta qué grado las carreras escolares, el acceso a niveles superiores, están determinadas por desigualdades sociales, derivadas de la clase social y el contexto familiar” y dice de la “escuela que, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige, sino que legitima” (Bolívar, 2005: 1).

Ya recientemente, en un estudio de la Open Society (Portes et al., 2011), se advertía que la desigualdad viene de la estructura del sistema educativo, que desde siempre ha estado al servicio de las clases dominantes, entre las que no está la población migrante, por ubicarse socioeconómica y culturalmente en una posición periférica y cuya escala de valores está más cerca de la clase media y alta (Ponferrada, 2007). Por otro lado, investigaciones realizadas por Dubet y Duru-Bellat (2004) muestran que además de que las desigualdades sociales intervienen en los resultados escolares, debería tenerse en cuenta los efectos sociales que tienen las desigualdades escolares, pues el fracaso escolar tiene efectos sociales en la vida del alumnado: *“por una parte, el output, es los resultados medios obtenidos por los alumnos; por otra, el outcome, es el rendimiento social de los estudios o diplomas obtenidos, que se expresa en acceso al empleo, acceso a estudios superiores, etc.”* (Bolívar, 2005: 48). Estudios como los de Bernardi y Cebolla (2014), muestran que la familia explicaría $\frac{1}{4}$ de la desigualdad, lo cual, de nuevo, rebate las tesis de Coleman que concedían el monopolio de la influencia a las familias. Torrents et al. (2018) también avalan la influencia del nivel socioeconómico como factor clave para explicar la desventaja educativa, aunque es cierto que ésta no explicaría el total. En este sentido, es importante no confundir clase con familia, como advierten éstos, puesto que ambas tienen entidad propia como categorías independientes, y de la socialización familiar se pueden encontrar la solución a las diferencias de resultados académicos que tienen los hijos de las clases obreras, por ejemplo. Los roles de género, la cultura del esfuerzo o el contagio de expectativas responderían a las incógnitas que la teoría de la reproducción no sabría resolver. Si nos quedáramos solamente en que la clase es la variable clave, ¿cómo se explicaría que haya hijos/as de familias obreras que obtienen buenos resultados académicos?

Por otra parte, el controvertido programa PISA, nacido para ayudar a la mejora de las escuelas y los sistemas educativos en el marco de contexto educativo mercantilizado, evalúa capacidades de un modo estandarizado. Por ejemplo, en 2006 se contrastaba que aquellos/as estudiantes que acumulaban desventaja educativa, ésta no desaparecía como consecuencia del origen socioeconómico de su familia, porque entre la población no migrante también existen grupos de población que está en la misma posición, por lo que dicha explicación habría de encontrarse en el estatus migratorio, algo genuino y único de la población migrante. Otro estudio de Carrasco, Pámies y Narciso (2012), introducían más variables como: la composición del hogar, la implicación de los padres, elementos culturales, conocimiento de la lengua, concentración escolar y las instituciones educativas en general. Por su parte, Choi de Mendizábal y Waigras (2010) buscaba las razones de las desigualdades de rendimiento en el origen social, y no étnico de los hogares. Mi posición también encaja ahí: las desigualdades son más por el origen social que por el origen étnico. Rechazo establecer cualquier tipo de explicación culturalista para hablar de desigualdades educativas y/o sociales. En mayor o menos medida, en estos trabajos lo que queda claro es que la condición de migrante es muy importante, porque el estatus migratorio es una pieza más que se añade al puzle. Aunque buena parte de la desventaja educativa que se genera desde la familia, es explicada en términos socioeconómicos, también hay que considerar el status migratorio del alumno (Cebolla, 2008).

Con respecto a éste, se dilata y pasa las fronteras de las aulas, no sólo afecta al alumno/a, sino al/a hijo/a, por lo que nos redirige a un proceso migratorio en el que mayoritariamente hubo una reorganización o reinención de los hogares. No se puede pasar por alto la composición de los flujos migratorios (Cebolla-Boado y González Ferrer, 2013: 45). Así es que, en la ENC2, el 75% de los/as encuestados/as en esta encuesta no viajaron con su familia. Estos datos no hacen otra cosa que poner en evidencia los cambios que experimentan las familias y los hogares como consecuencia de la migración. Este concepto encierra multitud de significados y representaciones de la infancia y la adolescencia. Los cambios en las pautas de crianza, la *“presencia-ausencia”* (Pedone, 2006a: 155), condiciona, sin duda, las representaciones en una etapa clave de desarrollo tanto vital como educativo. Por todo ello, se podría plantear la hipótesis de que las dinámicas transnacionales que se dan en muchos de los hogares migrantes impactan en sus estrategias y dinámicas diarias. Así, por ejemplo, una familia que tiene que mandar remesas, probablemente esté expuesta a unas condiciones laborales de mayor complejidad – trabajar más horas para poder sacar más recursos-. Esas dinámicas transnacionales condicionarían los usos del tiempo, las dinámicas familiares, que, a su vez, influyen en las experiencias educativas y vitales de sus miembros.

Por tanto, resulta evidente que para hablar de experiencias escolares dispares (y desiguales) en los resultados académicos, hay que partir de la importancia de los recursos del hogar, los capitales -capital económico, capital

humano o cultural¹⁴⁶, capital social- que se ponen en juego en el seno de las familias y de las prácticas que se llevan a cabo bajo los techos de la institución educativa. Torrents et al. (2018) señalan que la familia y sus capitales, y también la composición pedagógica y social de en donde se inserta el alumnado, tienen mucho que decir para explicar la desventaja educativa de una parte del alumnado. En una interesante investigación, Carabaña (2016) explica que, por una parte, hay 3 variables individuales que explicarían el 30% de la desigualdad: recursos del hogar, estudios de los progenitores e interés del alumno por la escuela; y, por otra, 5 variables escolares que explicarían el 10% (el equipamiento, el currículum, la composición escolar, profesorado).

A modo de recapitulación, me remito a un artículo de Calero y Escardíbul (2016) en el que exponen todos los factores que en su juicio entorpecen o posibilitan las carreras formativas:

“Por una parte, una serie de factores que actúan a nivel individual, como haber recibido o no educación infantil o los recursos culturales y educativos con los que cuenta el alumno en el hogar. Por otra parte, otros factores pueden depender del centro educativo en el que se escolarizan los alumnos: sería posible que la titularidad del centro en el que se matriculan los inmigrantes o los recursos materiales y humanos (ratio alumnos/profesor, por ejemplo) con los que éste cuenta afectasen negativamente los resultados de este colectivo. Es posible, también, que el tipo de alumnado del centro afecte a los resultados de los inmigrantes” (pp. 7-8).

Adentrándome ya de lleno en el análisis de los resultados obtenidos en la ENC2¹⁴⁷, pongo en conocimiento del/a lector/a los ejes de análisis que se tuvieron en cuenta para poder dar respuesta al objetivo principal de esta parte del capítulo, que no es otro que probar la existencia de determinados elementos en el seno de los hogares migrantes que intervienen en el rumbo escolar de las adolescencias y que las lleva a vivir en desventaja. Hay algo en el hogar que opera en la escolaridad.

En el cuadro siguiente, se detallan las variables puestas en juego que componen de lo que hemos denominado *“composición del hogar”* y *“experiencia escolar”*:

Tabla 6.7. Elementos articulación composición hogar y experiencia escolar

VARIABLE “COMPOSICIÓN HOGAR”	VARIABLES “EXPERIENCIA ESCOLAR”
TIPO DE HOGAR	NOTAS
REGIÓN DE PROCEDENCIA	SIGNIFICADOS
NIVEL DE ESTUDIOS Y EMPLEO DE LA MADRE	BIENESTAR ANÍMICO
TIEMPO EN ESPAÑA	TRANSICIÓN ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

Fuente: Elaboración propia.

¹⁴⁶El capital cultural es un factor que se sitúa entre el origen social y los resultados académicos. Hay que tener en cuenta, no obstante, que una cosa es tener recursos y otra poder activarlos (Choi de Mendizábal y Waigrais, 2010).

¹⁴⁷ En las páginas que siguen, cuando se hable de “encuesta”, será en referencia a la Encuesta 2.

Según el Instituto Nacional de Estadística, *Hogar* es aquel grupo humano formado por una o varias personas que residen habitualmente en una vivienda familiar todo el año o la mayor parte del mismo, no teniendo por qué existir necesariamente vínculos familiares entre los miembros del grupo¹⁴⁸. En este trabajo, se considera Hogar a una unidad de producción y reproducción que comparte cotidianidad diaria bajo un mismo techo, un espacio que ofrece recursos, estímulos de aprendizajes y gran diversidad de experiencias (Caldwell y Brandley, 1984 cit. Por Alcalde-Campos y Pávez, 2013). Para el análisis de la encuesta se tuvo en cuenta a la unidad hogar, como un espacio físico, bajo el que se produce la cotidianidad. No olvido, por supuesto, la idea de que muchos hogares pueden tener dinámicas transnacionales que afectan a la vida, usos del tiempo, en destino, pero en esta investigación no se ha abordado. La clasificación de los tipos de hogares la hago teniendo en cuenta la constitución del núcleo familiar¹⁴⁹, contemplando las posibles formas de reorganización familiar que se dan durante la migración (Pedone, 2003, 2006a, 2006b, 2010; Solé y Parella, 2004; Oso, 2007). De la reacomodación del grupo doméstico se encuentran grupo de personas (dos o más) que residen en la misma vivienda y pueden o no estar vinculadas por lazos de parentesco independientemente de su grado (ya sean de sangre o políticos).

La originalidad de los hogares migrantes se entiende por la comparación con el grupo de autóctonos/as. Un año antes de la realización de este trabajo, en un artículo que caracterizaba los hogares extranjeros en 2010, señalaba que las propias características sociodemográficas de la población revelan naturalezas muy dispares entre personas de nacionalidad española y por personas de nacionalidad extranjera o de ambas nacionalidades, aunque la morfología fuera similar (Domingo y Bayona, 2010: 743), pudiendo llegar a ser ésta ser más determinante que el lugar de nacimiento (Cebolla-Boado y Larios, 2009).

La especificidad del hogar migrante se confirmó con la explotación de la *Encuesta 1*, en la que se observaron las siguientes diferencias: las adolescencias migrantes viven mucho más con sus madres que con sus padres; hay muchos más hogares monomarentales¹⁵⁰; la presencia de parejas en el hogar es el doble de frecuente en los migrantes que en los autóctonos, que relacionamos con la menor presencia de padre biológico en esos hogares; los hogares extensos son más populares en las familias migrantes: la convivencia con otros familiares casi se triplica en ambientes extranjeros; la única tendencia similar, aunque con matices, es la presencia de hermanos. Existe, por tanto, una clara distancia con respecto a los/as autóctonos/as, abriéndose un gran abanico de realidades en las que se vive constantemente una reorganización de las tareas de reproducción y

¹⁴⁸ Ver <http://www.ine.es/dynt3/metadatos/es/RespuestaDatos.htm?oe=30243>

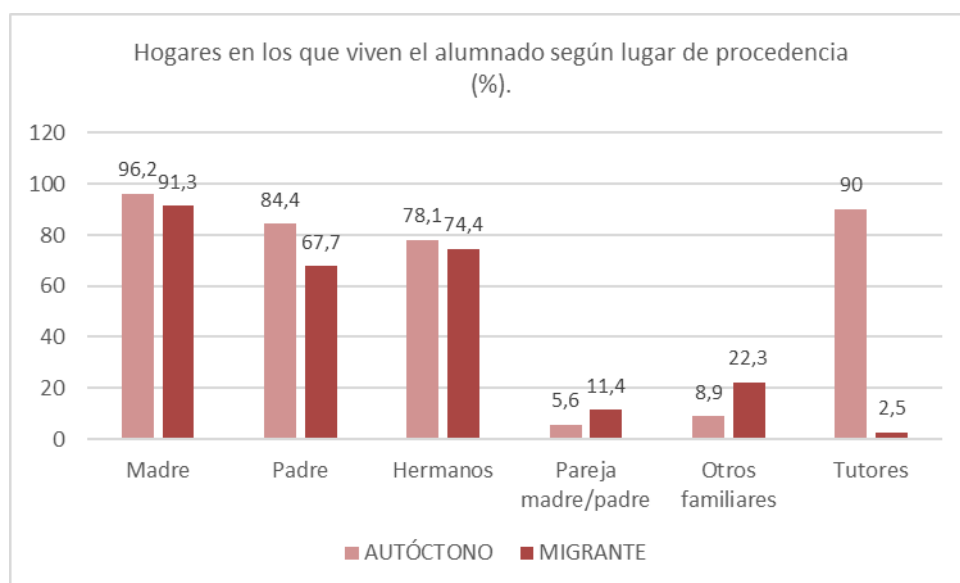
¹⁴⁹Núcleo familiar: Unidad jerárquica intermedia entre la persona y el hogar. Constituyen un núcleo familiar: un matrimonio o pareja que conviven sin hijos, un matrimonio o pareja que conviven con algún hijo, un padre que convive con algún hijo o una madre que convive con algún hijo. Para formar parte del núcleo familiar de sus padres, los hijos no deben estar emparejados ni tener hijos.

¹⁵⁰Ello concuerda con los datos de la Encuesta Nacional de Inmigración (ENI), que registraba un total de 9,4% de niños entre 0 y 17 años como miembros de un hogar monomarental. Fuente: ENI 2007.

cambios en las pautas de crianza. Confirmando, por tanto, la particularidad de los hogares migrantes en base a: hogares mixtos¹⁵¹, monomarentales y extensos. Esto mismo lo han reflejado en otros estudios, atribuyendo a la población migrante los cambios en la configuración de los hogares en España:

“Uno de esos cambios ha sido inducido por las familias de inmigrantes, las que a su vez encierran un amplio abanico de formas de interrelación: la monoparentalidad femenina y, en menor medida, masculina; la unidad de varios núcleos familiares dentro del mismo hogar; las familias compuestas, las extensas reagrupadas y las transnacionales” (Zapata, 2009; López y Loaiza, 2009 cit. Por Gómez-Quintero y Cayetano Fernández-Romero, 2014: 90).

Gráfico 6.4. % Alumnado migrante y autóctono según la composición del hogar



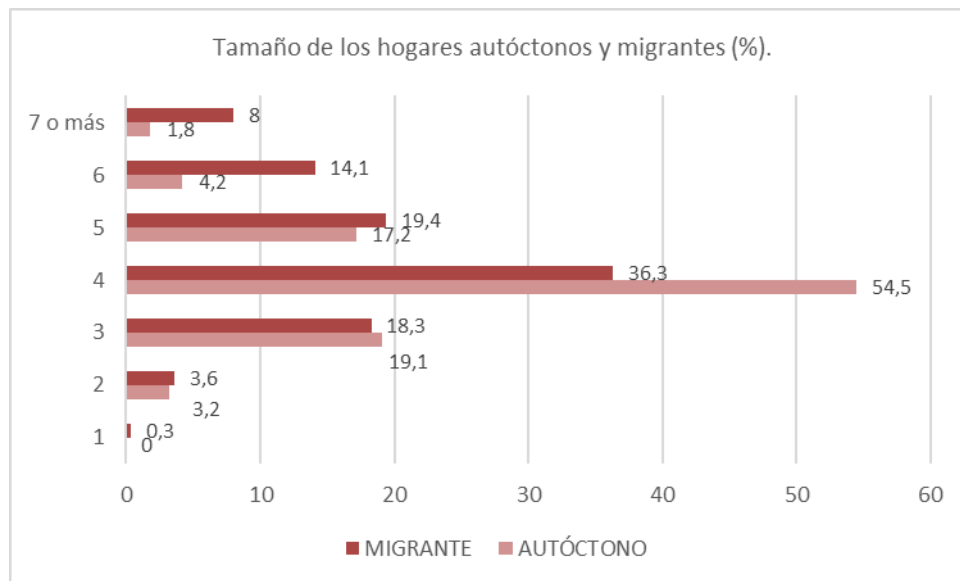
Frecuencia alumnado autóctono: 2.709 casos; frecuencia alumnado migrante: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Con respecto al tamaño medio de los hogares, comparativamente con los/as españoles/as, aun siendo los hogares mayoritarios los formados por 4 personas, existen también diferencias: la presencia de mayor número de hogares extensos entre las familias migrantes formados por más de 5 miembros. Ello coincide con los resultados del trabajo realizado Domingo y Bayona en 2010. En él, se observaba que mientras que el 30% de los españoles se ubica en hogares compuestos por cuatro personas y casi la mitad en hogares de tres o menos (47%), el 30% de los/as extranjeros/as forma parte de hogares con seis o más personas, y más de la mitad vive en uno de más de tres personas (59%) (Domingo y Bayona, 2010: 743).

¹⁵¹ Si bien es cierto que la cuantificación de los hogares mixtos es difícil puesto que no hay registro de las parejas que no se han casado, es indicativo observar la evolución de estos matrimonios en España, pasando de 9.267 en 1998 a 28.054 en 2008, un 14,5% de los matrimonios totales (Serret Sanahuja, J., et al., 2013. Pp. 213-229.)

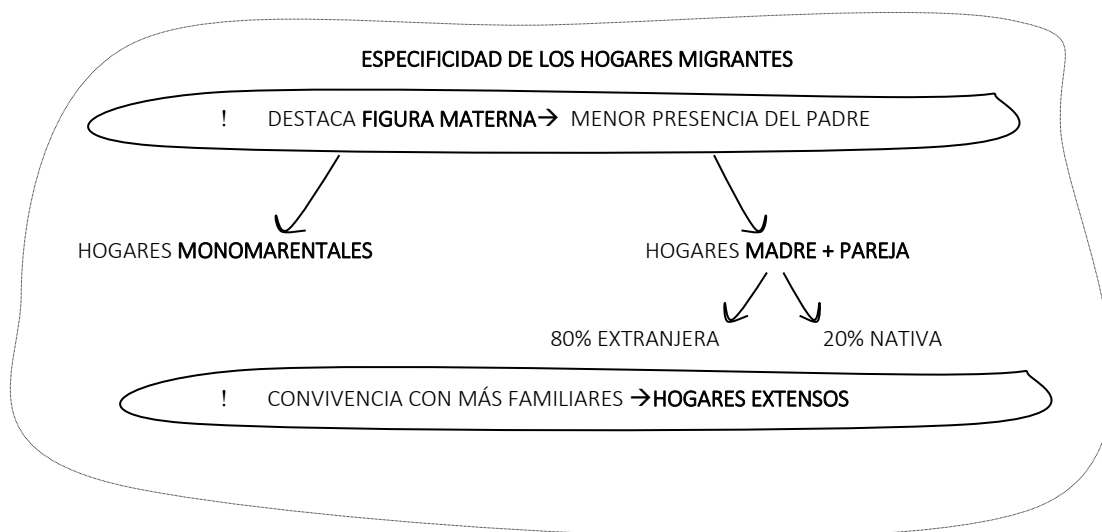
Gráfico 6.5. Tamaño de los hogares autóctonos y migrantes en España (%)



Frecuencia alumnado autóctono: 2.709 casos; frecuencia alumnado migrante: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Figura 6.4. Especificidad de los hogares migrantes



Fuente: Elaboración propia.

En base a ello, decidí establecer la siguiente tipología de hogares:

Figura 6.5. Tipos de hogares

NUCLEAR	Matrimonio/pareja, con 1 hijo/a al menos.
NUCLEAR PAREJAS	Un progenitor con pareja que no es el padre biológico ¹⁵² con 1 hijo al menos. Son una fórmula de convivencia común entre la población migrante.
MONOMARENTAL ¹⁵³	Madre con 1 hijo al menos.
EXTENSO	Extiende a la familia nuclear habiendo miembros de más generaciones o de parentesco más lejano.
OTROS	Estructura que no se engloba en ninguna de las anteriores ¹⁵⁴ .

Fuente: Elaboración propia.

Incorporar también la región de procedencia supone dar una caracterización más completa del tipo de hogar migrante¹⁵⁵ y se pone en diálogo con la literatura internacional que evidencia patrones migratorios diferenciados según el lugar de origen de partida. Los dispositivos que se despliegan en el proceso migratorio, así como los agentes que lo activan, responden a una manera concreta de actuar en base a condicionantes sociales, económicos, políticos, culturales e históricos.

En este sentido, para completar la clasificación de hogares de convivencia, me basé en la tipología de migración realizada por Oso, Golías y Villares (2008) a propósito del proyecto Equal Convive +¹⁵⁶. Esta tipología ponía en evidencia la especificidad de Galicia como región de recepción de población migrante. Ese estudio sacaba a la luz que buena parte de la migración que recibe Galicia tiene un sentido histórico que conecta con su pasado (y no tanto) emigrante. Es decir, que el hecho de que Galicia haya tenido una larga historia como contexto de emigración, le hace tener una especificidad en tanto lugar de inmigración, en la medida en que buena parte de las corrientes migratorias que recibe se explican por las redes sociales que se han establecido transnacionalmente a través de la emigración gallega a América Latina (hasta las primeras décadas del XX), en primer lugar y, posteriormente a Europa (años 60-70). Por tanto, resalto la necesidad de introducir la región de procedencia en la caracterización de los hogares porque de ella se sacan los patrones que señalan quién y

¹⁵² Decimos padre porque la mayoría de los hogares nucleares parejas están formados por la madre biológica y una pareja hombre que no es el padre biológico del menor.

¹⁵³ No introdujimos el hogar monoparental porque había 0 casos en la encuesta.

¹⁵⁴ Otras formas: Tutor/es; tutores y otra familia; hermanos; hermanos y otra familia; otros familiares.

¹⁵⁵ Según el INE: Clasificación de las diferentes composiciones de los hogares basadas en variables sociodemográficas como edad, sexo y parentesco de sus miembros. Ver <http://www.ine.es/dynt3/metadatos/es/RespuestaDatos.htm?oe=30243>

¹⁵⁶ Equal Convive Más: Los inmigrantes ante el proceso de emprendimiento. Financiado por: Fondo Social Europeo (75%), Universidade da Coruña (25%). Período: 2005 - 2007. Investigadora principal: Laura Oso Casas.

cómo se sale y a dónde se decide ir. De esta tipología se intuyen también algunas dinámicas de los hogares migrantes, que podrían ser una pista para explicar las diferentes trayectorias escolares y posibles usos del tiempo.

En ese estudio, la base para hacer esa clasificación de las migraciones eran los lazos históricos con la emigración gallega. Así, se pueden diferenciar la migración con lazos y sin lazos. Se establecían 6 tipos de migraciones en Galicia: Retornados (gallegos/as que retornan a Galicia), familiares de retornados dependientes (por ejemplo, hijos/as de retornados/as), familiares de emigrantes gallegos (descendientes de emigrantes gallegos, por ejemplo), inmigración extranjera con lazos con Galicia (pueden ser argentinos/as, venezolanos/as y uruguayos/as, sin nacionalidad española, pero provienen de países con vínculos a través de la emigración), inmigración extranjera sin lazos con Galicia (que viene de países sin lazos con la emigración gallega) y fronterizos (población portuguesa). En este caso, siguiendo esas premisas el rompecabezas sale tal que así:

CON LAZOS

- Procedentes de países europeos a donde tradicionalmente emigraron los/as gallegos/as: Suiza, Reino Unido, Francia y Alemania.
- Procedentes de países en América Latina de instalación de la migración gallega: Argentina, Venezuela y Uruguay.

SIN LAZOS

- Procedentes de países en Europa sin vínculos con la emigración gallega: Rumanía, Portugal, Rusia e Italia.
- Procedentes de América Latina sin vínculos con la emigración gallega:
 - o Sin Lazos 1: Ecuador, Bolivia y Perú.
 - o Sin lazos 2: Colombia, Brasil y República Dominicana.

OTROS

- África: Norte de África, África Subsahariana.
- Asia: China.
- Norteamérica: Estados Unidos y Canadá.

Esta tipología resulta de interés pues se ha demostrado que aquellos colectivos con lazos con la emigración gallega (procedentes de Argentina, Uruguay, Venezuela, Suiza, Reino Unido, Francia, Alemania), tienen más

facilidades de inserción social porque disponen de la nacionalidad, de capital social -familia gallega de apoyo- o han sido socializados en los vínculos con Galicia. Así, los/as hijos/as de emigrantes gallegos/as que nacieron en Argentina, Venezuela, Uruguay, por ejemplo, así como en otros países de Europa, fueron socializados en el idioma y las costumbres de Galicia, por ejemplo (Oso et. al., 2008). Al verse facilitada la inserción social, se presupone, también, que la inserción en el ámbito escolar sería igualmente allanada. En el caso de los/as migrantes *sin vínculos* con la emigración gallega, se asoman varios perfiles: unos tienen que ver con la feminización y la puesta en marcha de un proyecto migratorio en solitario, lo que dificulta las posibilidades de movilidad social. Entre éstos, están las procedentes de Brasil, Colombia y República Dominicana. Estas migraciones cuentan con una proporción muy alta de mujeres, que suelen migrar, inicialmente solas y que suelen tener responsabilidades familiares en el país de origen. Muchas veces, tienen que enviar remesas, ya sea para el mantenimiento de hijos/as o de otras personas dependientes (mayores, etc). En el marco de estas migraciones se constata una mayor presencia de dinámicas transnacionales, debido a la “mochila” con la cual migran estas mujeres solas, que ejercen, muchas veces, como jefas de hogar transnacionales (Oso, 1998). Este perfil, también encaja con la constitución de parejas mixtas, al emparejarse con hombres gallegos. Por otro lado, también se reflejan diferencias si se atiende al nivel de estudios, que es mayor en el caso de migrantes con lazos con Galicia (sobre todo en el caso de Uruguay, Venezuela o Argentina). También es un factor diferenciador la cercanía geográfica, cultural y social que dispone la migración fronteriza o europea. Los/as descendientes e migrantes gallegos/as en Europa se socializaron en dinámicas transnacionales (viajes de ida y vuelta durante las vacaciones, realización de estudios Erasmus en Galicia, etc.) que facilitan igualmente la inserción social y el conocimiento de los valores culturales gallegos (Oso et al., 2008). Estas características diferenciadas de las corrientes migratorias serán un factor relevante a considerar, para entender las dinámicas diferenciales de los hogares migrantes en Galicia.

El nivel de estudios de los progenitores es fundamental para tener conocimiento del capital humano que hay en ese hogar. Tomo en cuenta el nivel de estudios de la madre, por dos razones: por el criterio de dominancia y por los resultados de la encuesta: un 94,7% del alumnado vive con su madre, por un 58,1% que vive con el padre. Por ello, la figura de referencia como jefa de hogar es la madre. Por su parte, introducirlo en el análisis es relevante puesto que uno de los factores que inciden en la continuidad en el sistema educativo, es la formación de los progenitores, sobre todo de las madres (Paludàrias y Serra, 2009). Para conocer la posición en la estructura social, seleccioné la categoría profesional en la que se inserta la madre¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Introducimos de nuevo el rol de la madre por la misma razón que el nivel de estudios.

Para finalizar, el último elemento característico de la composición del hogar es el tiempo de permanencia en destino. Autores como Cebolla-Boado y Garrido (2008), Carrasco et al. (2012), entre otros, introducen el tiempo de estancia en España para analizar las trayectorias escolares, pues indirectamente está hablando de los momentos de reagrupación y el funcionamiento hasta ese momento como hogar transnacional. Ello empalma con las trayectorias escolares de los adolescentes, al ser una variable que conecta en el desarrollo académico y educativo de los mismos. Es importante saber en qué momento se produjo la escolarización, para analizar las experiencias (preescolar o primaria) (Cebolla-Boado, 2008), puesto que la vivencia de la misma no se percibe de igual manera si la incorporación al sistema escolar se hace en educación primaria que en la segunda etapa de la ESO, por ejemplo.

Una vez aclarado esto, toca saltar al escenario escolar, espacio donde se ponen en juego numerosos significados que nos acercan al conocimiento de las experiencias escolares de los estudiantes. En este trabajo, utilizo cuatro aspectos explicativos, tres de ellos empleados en la primera parte del capítulo. Por una parte, recupero la parte de los *Significados* que se extraen de algunas actividades:

Figura 6.6. Actividades clásicas, innovadores y de personalización

ACTIVIDADES CLÁSICAS	Organizar tareas para casa Escuchar las explicaciones del profesor
ACTIVIDADES INNOVADORAS	Trabajar en grupos colaborativamente Utilizar otros espacios y recursos del centro Reflexionar y debati Salidas y visitas escolares
ACTIVIDADES DE PERSONALIZACIÓN	Trabajar cada uno a su ritmo Hacer lo que le gusta a cada uno Hablar de problemas

Fuente: Elaboración propia.

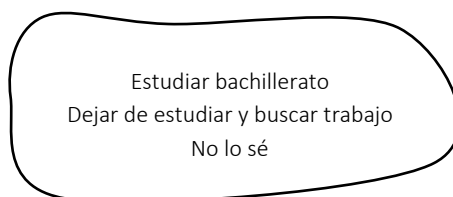
Por otra parte, retomo el apartado de los rendimientos, con las notas y la autoimagen.

¿CUÁL ES LA NOTA MÁS REPETIDA EN LAS EVALUACIONES?

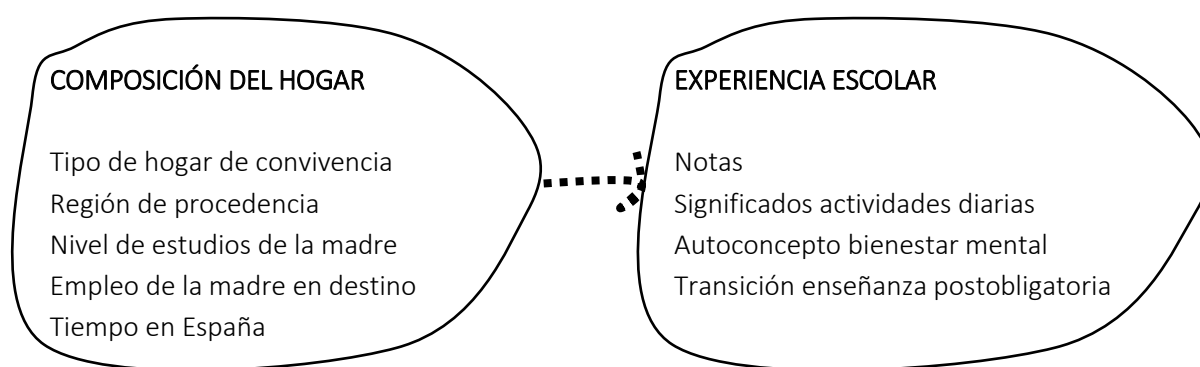
Concedo vital importancia a cómo se percibe a sí mismo/a cada estudiante, en torno a tres afirmaciones planteadas en la encuesta y cuyas respuestas son de naturaleza multicausal y con mucha influencia en los demás comportamientos escolares y vitales. La considero como precondition para rendimientos y actitudes en la escuela:

Me cuesta mantener la atención en clase
Me siento agobiado por lo que tengo que hacer
Me siendo cansado al final de las clases

Por último, incluyo una novedad: la proyección futura sobre la transición hacia la enseñanza postobligatoria una vez finalizada la ESO. Las opciones a marcar fueron:



En suma, a continuación, paso a entretrejer esta selección de elementos para probar la hipótesis.



Antes de continuar, me detengo para dar en apunte metodológico relevante. En adelante, se relacionan los hogares de las adolescencias con aquellas cuestiones educativas que adquieren valores que están por encima de la media y que sitúan al alumnado en una *zona de riesgo*, esto es, en una zona de vulnerabilidad. Me fijo en aquellas personas que no aprueban, que sienten carencia de tiempo y cuyo bienestar emocional y anímico no es satisfactorio. En definitiva, que están en una situación presumiblemente de desventaja educativa. Me centro en el perfil de alumnado que puede presentar más dificultades escolares y académicas en función de las variables ya mencionadas. La decisión de resaltar los contornos de los estudiantes menos aventajados en lugar de quiénes son los más, obedece a una cuestión de claridad analítica y conocimiento más profundo de las realidades. Escogí quiénes parecen tener más dificultades para aprobar, quiénes sienten carencias de tiempo, quiénes gozan de un bienestar anímico más limitado y aquéllos que podrían continuar Bachillerato o abandonarían la enseñanza una vez titulados en ESO.

He organizado la experiencia escolar en cuatro apartados:

- Significados: De las representaciones que hace el alumnado se obtiene conocimiento
 - o De la vivencia del tiempo en términos de carencia, la cual conecta con experiencias insatisfactorias o adversas para los/as estudiantes.

- o Del sistema educativo en el que están escolarizados porque indirectamente están evaluando aspectos como la organización curricular y el método pedagógico, etc.
- Rendimientos: monopolizados por la nota más frecuente/repetida en las evaluaciones.
- Bienestar anímico: Hablan de estados de ánimo, pero las respuestas pueden llegar a suscitar dudas. Planteo una hipótesis que hay de contrastar:
 - o Pudiera ser que en una misma respuesta encontrara dos perfiles de alumno/a diferente, sobre todo en los puntos que aluden al cansancio y al agobio. Podría ser que un alumno muestre cansancio y agobio por las propias limitaciones internas o bien por limitaciones externas. Es decir, un/a alumno/a puede estar agobiado o cansado porque le supone mucho esfuerzo las tareas que realiza, pero también porque puede estar sobrecargado con más tareas, véase una actividad extraescolar. Por tanto, el agobio puede ser intrínseco o externo al/la propio alumno/a causado por tareas añadidas. Estas sospechas se basan en los resultados de estudios que denuncian la sobrecarga que supone para buena parte del alumnado la asistencia a clases extraescolares o actividades de otra índole o, en el otro sentido, cómo las aptitudes, capacidades y actitudes pueden afectar al bienestar y consecuentemente al rendimiento escolar negativamente.
- Transición de la enseñanza obligatoria a diferentes itinerarios, que se ponen en relación con las expectativas y aspiraciones del alumnado, y cuyas respuestas dependen de la distancia hacia la toma de decisiones. Entiendo que continuar la enseñanza hacia el Bachiller, facilita la posibilidad de acceder a mejores condiciones en términos de igualdad de oportunidades y una mayor formación para el alumnado; abandonar la escuela con 16-17 años supone un riesgo de exclusión social. La indecisión se toma en cuenta para subrayar la importancia que tiene la institución -y también la familia- en su función orientadora y preparadora para la toma de decisiones que el estudiante ha de tomar en un momento que puede ser vital en su carrera formativa.

6.3.2. Composición de los hogares migrantes

6.3.2.1. Tipo de hogares migrantes

Como ya dije, la migración gesta nuevas formas de expresar afecto, modificaciones en los modelos de paternidad y maternidad, redefinición de roles y construcción de vínculos muchas veces través de la distancia (Zapata, A. 2009). Como plantean Domingo y Bayona (2011):

“Las diferencias entre la distribución según el tipo de hogar del total de la población y la población de nacionalidad extranjera ponen de manifiesto la distancia que media entre una estructura que refleja casi exclusivamente el ciclo de vida y una estructura afectada por el proceso migratorio, aun teniendo en cuenta que seguimos considerando la heterogénea amalgama que significa el conjunto de la población extranjera” (p. 744).

Como se verá, hay hogares, que no responden a pautas de reagrupación de la familia nuclear, porque dejan familia en el país de origen, otros que vive el núcleo familiar al completo desde el inicio del proyecto. Las dinámicas transnacionales, como puede ser el envío de remesas, pueden ser algo distintivo que hace que tengan usos del tiempo diferentes y que afecte de forma diferente. En esta tesis, el hogar más común es el

Nuclear: casi la mitad de los hogares de convivencia lo son, formados por el/la alumno/a encuestado que puede tener o no hermanos. Con un 16%, se distinguen hogares *Nucleares parejas* del que no forman parte los dos progenitores biológicos. Con el mismo porcentaje encuentro los *Monomarentales*, que comparativamente con la caracterización del alumnado autóctono hay grandes diferencias: aunque no tienen mucho peso entre la población migrante, sí lo tiene si lo ponen en relación al alumnado no migrante.

Pasando el 10%, un 11,2%, están los hogares *Extensos*, formados por personas de diferente parentesco. Son más de 4 personas residiendo en la misma unidad de convivencia. Por último, *Otras formas*¹⁵⁸ responden a un modelo de hogar no tan convencional y poco común (8%), que tiene cierta relevancia entre la población migrante.

Tabla 6.8. Tipo de hogar en alumnado migrante (%)

	Frecuencia	%
Nuclear	171	47,8
Nuclear parejas	58	16,2
Monomarental	59	16,5
Extenso	40	11,2
Otras formas*	30	8,4
Total	358	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

El origen de la migración es heterogéneo, aunque la procedencia latinoamericana sobresale más si cabe en el caso gallego. En la España de 2010, rozaba los 2 millones de personas. En la ENI¹⁵⁹ de 2007, “se encontró que algo más de 1 millón están formados únicamente por personas nacidas fuera de España destacándose los hogares formados únicamente por personas procedentes de América Latina que representan la tercera parte” (Muñoz, 2016: 42). De hecho, la ENC1, realizada a nivel estatal, de las 48 procedencias detectadas, 8 países latinoamericanos están entre las 12 primeras más frecuentes, resultando que el 60% del total responde a algún país de este continente¹⁶⁰.

En la encuesta trabajada en esta parte, la ENC2, la latinoamericanización de la migración es todavía más evidente con un total del 77,3% del alumnado. Una primera distinción es la población con lazos con Galicia, que roza el 25%, es decir, ¼ parte de los migrantes que llegan a Galicia están vinculados históricamente con la región. Por otra parte, el 75% restante, lo componen aquellas procedencias que no poseen esa relación.

¹⁵⁸ Otras formas: Tutor/es; tutores y otra familia; hermanos; hermanos y otra familia; otros familiares.

¹⁵⁹ Encuesta Nacional de Inmigración.

¹⁶⁰ Por orden: Ecuador (22,0%), Colombia (9,6%), Marruecos (6,9%), Bolivia (5,7%), República Dominicana (5,4%), Rumanía (5,4%), Venezuela (5,2%), Argentina (4,7%), Perú (4,7%), China (3%), Chile (2,2%) y Portugal (2%).

Tabla 6.9. Procedencia de los hogares del alumnado migrante (%)

		Frecuencia	%	% con lazos/sin lazos
CON LAZOS	América Latina con vínculos con Galicia	69	19,3	24,6
	Europa con vínculos con Galicia	19	5,3	
SIN LAZOS	América Latina 2: Brasil, Colombia, Rep. Dominicana	137	38,4	75,4
	América Latina 1: Ecuador, Bolivia, Perú	70	19,6	
	Europa	28	7,8	
	África	25	7,0	
	Asia	7	2,0	
	Norteamérica	2	0,6	
	Total		357	

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

En una segunda aproximación, se observa que las primeras posiciones están lideradas por migrantes procedentes de diferentes países de América Latina, que se diferencian por la peculiaridad de su migración, y cuyo peso en general asciende al 77,3%. La variante 2 de la migración latinoamericana sin lazos, que corresponde a Colombia, Brasil, República Dominicana, representa el 38,4% del total de migrantes y la mitad de todos/as los/as latinos/as, seguido casi en empate por la variante 1 -Perú, Ecuador y Bolivia- y por los vinculados históricamente. A continuación, está la migración sin lazos procedente de Europa, que supone casi un 8% del total. Si se suma aquella que viaja desde países ligados a la emigración gallega, se obtiene que un total del 13,1% de estudiantes llegan de algún punto de Europa. Por último, un 7% representaría al continente africano, un 2% al asiático y un 0,6% a Estados Unidos¹⁶¹.

Tras este avance, centraré la atención en estas dos dimensiones de la procedencia de la migración: la vinculación-no vinculación con Galicia y la clasificación de la migración latinoamericana por tipos de dinámica migratoria. Como señalaba anteriormente, un 25% del perfil del migrante en Galicia explica esa especificidad como comunidad de destino ciertamente particular con respecto a otras geografías españolas que se relaciona con la emigración histórica del pueblo gallego más allá del Atlántico y de los Pirineos. Sobre este último destino, se ven a hijos/as de migrantes *retornados/as* de 4 países, aunque Suiza, destaca sobre los demás: más de la mitad del alumnado nació en el país helvético, seguido de un 21% en Inglaterra, un 16% en Francia y 6 puntos menos en Alemania (10%).

Saltando de continente, 3 países fueron típicamente destinos de muchas familias gallegas durante diversos momentos de finales del siglo XIX y XX. Aunque la proporción está bastante equilibrada, Galicia *acoge* a más venezolanos/as que argentinos y uruguayos. Un 38% de la migración procede de ese país, seguido de Argentina

¹⁶¹ Asia y Norteamérica representan un peso residual para el conjunto de la encuesta. Por esta razón, no se tendrán en cuenta para los análisis exhaustivos en este apartado.

con un 32% y Uruguay con un 30%. Por otra parte, el grupo dominante es aquel que denomino América Latina, como variante 2, compuesto por 3 nacionalidades: Brasil (39%), Colombia (36%) y República Dominicana (25%). La variante 1, recuerdo, está protagonizado mayoritariamente por los países andinos¹⁶² en este orden: Perú (38%), Bolivia (32%) y Ecuador (30%). Por último, el 23% restante, corresponde a la migración europea y, en menor medida, al continente africano y asiático¹⁶³.

De cara a completar la radiografía de una manera más aproximada, realicé tablas cruzadas teniendo en cuenta la región de procedencia y el tipo de hogar de convivencia. Con ello, se da cuenta de los patrones migratorios que suelen llevar a cabo en los que se pueden adivinar dinámicas transnacionales. En el trabajo de Oso et al. (2008), sobre empresariado migrante, como los hogares con lazos solían ser más de reagrupación y que los sin lazos, procedentes de América Latina suele haber mayor presencia de mujeres solas y familias monomarentales que tenían más dificultades para montar empresas por las dinámicas transnacionales por la necesidad de enviar dinero a origen.

Efectivamente, observando los datos, se da cuenta de que cada región de procedencia tiene un patrón. Los hogares nucleares son más frecuentes en la migración de retornados europeos, con un 74% de los hogares conformados de ese modo y muy distanciados de las demás regiones de América Latina, que también tienen una variación intragrupal significativa. Los siguientes hogares más comunes en aquéllos, son los *Monomarentales* u *Otras formas de hogar*, con un 10,5% cada uno de ellos. Profundizando en América Latina, se observan muchas diferencias en las composiciones de todos los hogares: Los hogares nucleares son más frecuentes en Ecuador, Bolivia y Perú con un 59% y menos frecuentes en la migración liderada por brasileñas, colombianas y dominicanas, que no llega al 30%. Aquélla vinculada a través de la emigración con Galicia (Argentina, Venezuela, Uruguay), ronda el 51%.

Las familias donde más se repiten el modelo *Nuclear Parejas* y *Monomarental* son las formadas por estas procedencias, mujeres pioneras del proyecto migratorios, muchas de las cuales ya eran jefas de hogar antes de la migración (madres solteras, separadas, divorciadas). En torno a un 23% y un 26% de la migración de esa procedencia conforman así los hogares, mientras que la otra migración latina sin lazos (Ecuador, Perú y Bolivia), posee un 14% en el primer modelo y un 9% en el segundo, entre un 12-14% menos. Por su parte, las familias latinas con lazos (Argentina, Venezuela, Uruguay), son la mitad *Nucleares*, *Monomarentales* en un 19% o *Nucleares con Parejas* en un 10%. La migración africana es preminentemente *Nuclear*, con un 72%.

¹⁶² Colombia también forma parte de los países andinos por su migración obedece a otros patrones, de ahí que siguiendo la versión de Oso et al. (2008), lo incluyo en la variante 2.

¹⁶³ "De entre el continente africano, destaca principalmente la población marroquí, que representa más de la mitad del peso total (56%). El otro 44% se reparte entre Senegal (16%), Camerún (12%) y Otros con un 16% (Argelia, 8% y Nigeria y Cabo Verde con un 4%). Por último, China como procedencia asiática mayoritaria.

- El modelo extenso, es más común en la migración de América Latina sin vínculos, procedente de Brasil, Colombia y República Dominicana, con cerca de un 13%. Dónde menos, en la europea de gallegos/as retornados/as, procedentes de Suiza, Reino Unido, Francia y Alemania.
- El modo de convivencia que no responde a ninguno de los anteriores es más frecuente, aunque poco, en la migración vinculada históricamente con Galicia, ya sea europea (10,5%) o latinoamericana (13%).

Tabla 6.10. Composición de los hogares del alumnado migrante – según procedencia y tipo de hogar (%)

	Nuclear		Nuclear parejas		Monomarental		Extenso		Otras formas		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Europa con vínculos con Galicia	14	73,7%	1	5,3%	2	10,5%	0	0,0%	2	10,5%	19	100,0%
Europa	13	59,1%	4	18,2%	2	9,1%	1	4,5%	2	9,1%	22	100,0%
América Latina con vínculos con Galicia	35	50,7%	7	10,1%	13	18,8%	5	7,2%	9	13,0%	69	100,0%
América Latina 1: Ecuador, Bolivia, Perú	41	58,6%	10	14,3%	6	8,6%	9	12,9%	4	5,7%	70	100,0%
América Latina 2: Brasil, Rep. Dom., Colombia	41	29,9%	36	26,3%	32	23,4%	17	12,4%	11	8,0%	137	100,0%
África	18	72,0%	0	0,0%	3	12,0%	3	12,0%	1	4,0%	25	100,0%
Asia	3	42,9%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	1	14,3%	7	100,0%
Norteamérica	1	50,0%	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%
Total	166	47,3%	58	16,5%	59	16,8%	38	10,8%	30	8,5%	351	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Figura 6.7. Composición de los hogares migrantes según la procedencia y tipo de hogar

COMPARACIÓN AMÉRICA LATINA

- Con lazos: **NUCLEAR (51%) – MONOMARENTAL (19%) = Total 70%**
- Tipo 1 migración: **NUCLEAR (59%) – NUCLEAR PAREJAS (14%) = Total 73%**
- Tipo 2 migración: **NUCLEAR (30%) – NUCLEAR PAREJAS (26%) – MONOMARENTAL (23%) = Total 79%.**

COMPARACIÓN EUROPA

- Con lazos: **NUCLEAR (74%)**
- Sin lazos: **NUCLEAR (59%) – NUCLEAR PAREJAS (18%) = Total 77%**

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.3.2.2. Indicadores de clase: nivel de estudios y empleo de las madres migrantes

6.3.2.2.1. Nivel de estudios

Un indicador del nivel de estudios del hogar donde reside el/la alumno/a, es el nivel de formación de la madre, por ser la persona de referencia en la mayoría de los hogares (recordamos que un 94,7% de los

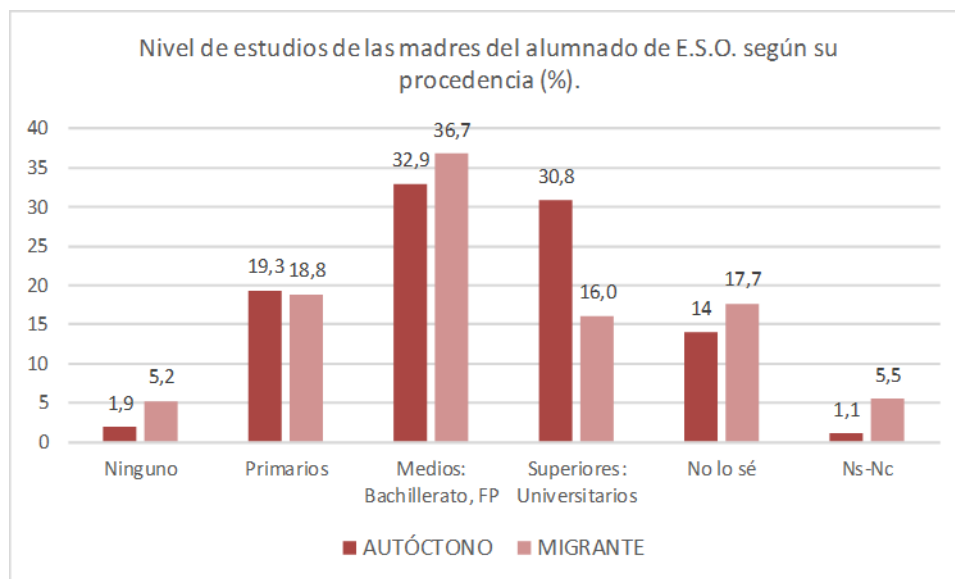
encuestados afirma vivir con la madre, 58% que vive con el padre)¹⁶⁴. Los resultados obtenidos avalan las tesis de Antonio Izquierdo (2000), que por los 2000 ya advertía contrariamente a lo que en opinión pública se generalizaba la idea de que *“la inmigración que recibimos sabe leer, tiene títulos y anda bien pertrechada de estudios”* (Izquierdo, 2000a: 226). En este sentido, al menos un 71,5% de las madres migrantes poseen algún título. Esto rebate la idea de la carencia de formación que se piensa de la migración. Sólo un 5,2% afirma no tener estudios y un 17,7% señala no tener idea de cuál es, lo que dice dos cosas: el desconocimiento del nivel formativo de las madres, lo cual es ciertamente escandaloso (es sorprendente que casi 20% de los encuestados no hayan sabido marcar una casilla, en mayor medida que los autóctonos) y que probablemente, entre ellas, hay mujeres que sí poseen algún tipo de titulación con lo que porcentajes subiría.

En comparación con sus pares autóctonas, los datos revelados por la ENC1 apuntan a una menor formación por parte de las madres migrantes en términos generales. Casi dos tercios de aquéllas tienen al menos una titulación media: 32,9% y 30,1% son tituladas universitarias. Los estudios primarios se igualan con los de las madres migrantes con un 19%. El alumnado vuelve a mostrar el desconocimiento de la formación, no tanto como en el caso del foráneo, pero hay un 14% que afirma desconocerlo. Por último, solo un 1,9% no tiene estudios, valor que distancia de las otras madres que, recuerdo, alcanzaba al 5,2%.

El balance general es, como decía Antonio Izquierdo, es que las madres migrantes tienen titulaciones, preferentemente medias, pero que no alcanzan a las madres nativas, que tienen sin duda, mayor trayectoria formativa.

¹⁶⁴ También seguido por criterio de dominancia.

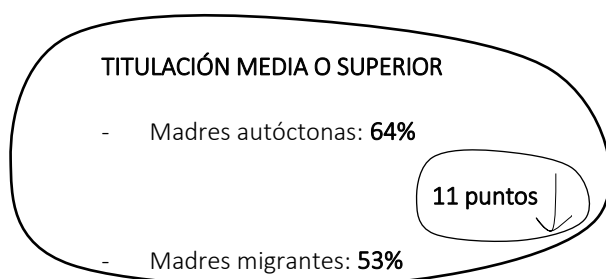
Gráfico 6.6. Comparación nivel de estudios de las madres del alumnado migrante y no migrante (%)



Frecuencia alumnado autóctono: 2.709 casos; frecuencia alumnado migrante: 362 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Figura 6.8. Titulación de las madres migrantes



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Introduciendo la procedencia, se da respuesta a la pregunta ¿De dónde proceden las madres con más y menos estudios? Comparando entre la población europea y latina, ambas con lazos gallegos (Suiza, Reino Unido, Francia, Alemania y Argentina, Venezuela, Uruguay), existe una misma tendencia a poseer titulación media, acercándose en ambos casos al 50%.

No obstante, mirando los polos, se puede afirmar que aquélla que llega del continente americano tiene, sin duda, una formación mayor que la europea, pues el 29% posee títulos universitarios, por un 16%. Ello también se denota al certificar que son muchos más los migrantes europeos sin estudios o estudios primarios: un 36,4% por un 9,1% de los migrantes latinoamericanos con lazos -27,3% más-. Algo más de la mitad de las madres del continente africano, o bien no tienen estudios, o bien poseen formación básica.

La relación entre las diferentes regiones de procedencia da cuenta de que:

- La titulación más frecuente es la media, aunque existe un salto entre la migración con lazos con la emigración gallega y sin ellos: la primera tiene un mayor nivel de estudios que la segunda.
- El nivel de estudios superiores es el doble en la migración latina con lazos, que en la europea vinculada a la historia migratoria de Galicia.
- Las regiones latinoamericanas sin lazos tienen la misma tendencia, aunque en términos globales se puede decir que la variante 2 -Brasil, Colombia y República Dominicana- tiene un poco más de nivel formativo: un 64,8% tiene estudios medios o primarios por un 61,7% de la variante 1 -Ecuador, Perú y Bolivia- y cuya diferencia se observa en la categoría Ningún estudio, aunque es residual.

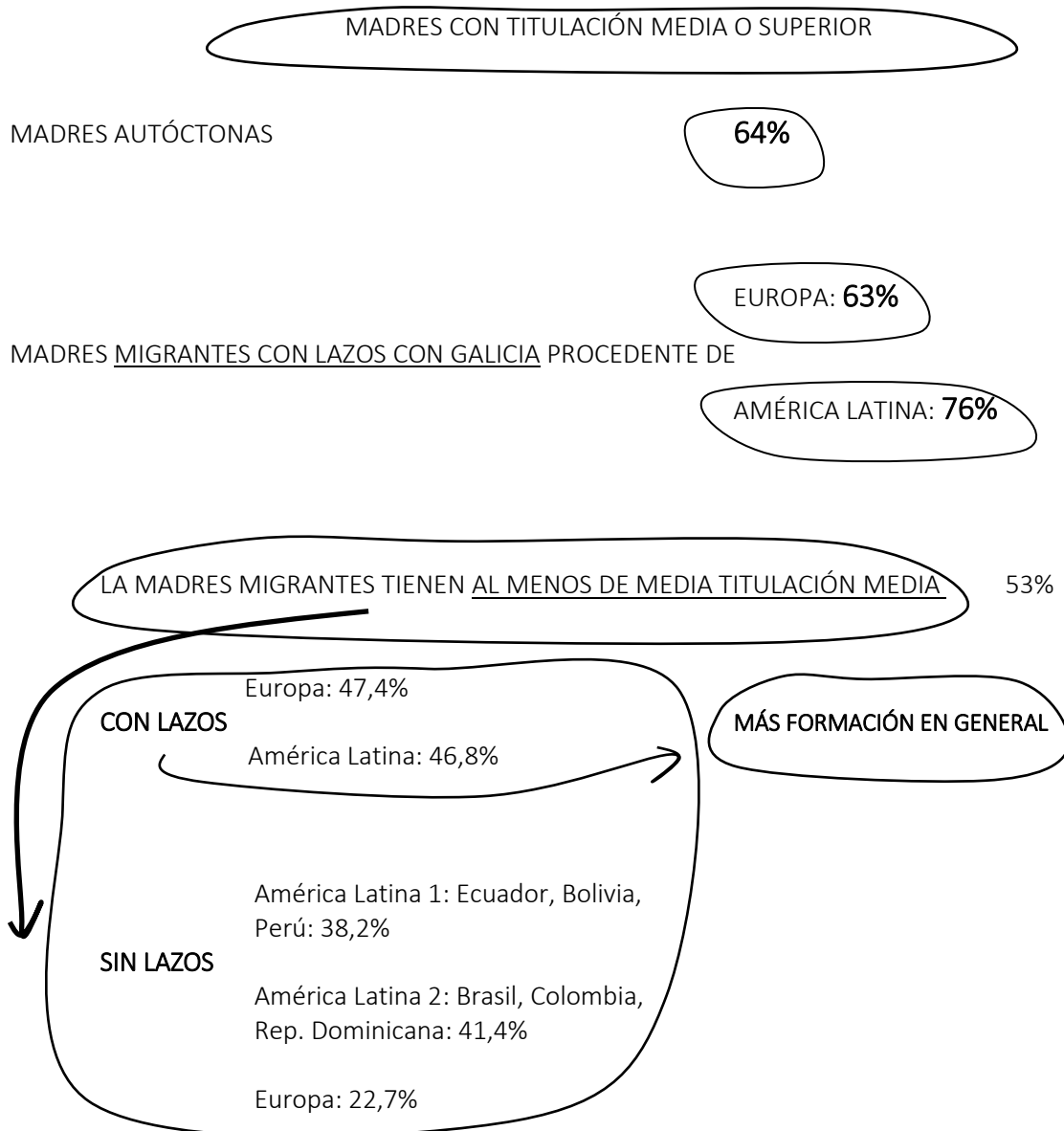
Volviendo a la comparación con las madres autóctonas, la región de procedencia que más se acerca a su perfil es aquella que tiene vínculos históricos con Galicia, ya sea de Europa o América Latina.

Tabla 6.11. Tipo de hogar del alumnado migrante según región de procedencia y nivel de estudios de la madre (%)

	Ninguno		Primarios		Medios: Bachillerato, FP		Superiores: Universitarios		No lo sé		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Europa con vínculos con Galicia	0	0,0%	5	26,3%	9	47,4%	3	15,8%	2	10,5%	19	100,0%
Europa	2	9,1%	6	27,3%	5	22,7%	3	13,6%	6	27,3%	22	100,0%
América Latina con vínculos con Galicia	0	0,0%	7	11,3%	29	46,8%	18	29,0%	8	12,9%	62	100,0%
América Latina 1: Ecuador, Bolivia, Perú	4	5,9%	16	23,5%	26	38,2%	6	8,8%	16	23,5%	68	100,0%
América Latina 2: Brasil, Rep. Dom., Colombia	4	3,1%	30	23,4%	53	41,4%	11	8,6%	30	23,4%	128	100,0%
África	7	29,2%	6	25,0%	4	16,7%	1	4,2%	6	25,0%	24	100,0%
Asia	3	50,0%	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	1	16,7%	6	100,0%
Norteamérica	0	0,0%	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	2	100,0%
Total	20	6,0%	71	21,5%	128	38,7%	43	13,0%	69	20,8%	331	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Figura 6.9. Titulación de las madres migrantes según lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.3.2.2.2. Empleos

Ligado al capital humano, está la categoría profesional en la que se insertan los progenitores, que en el caso de las personas migrantes actúa como variable independiente. Los empleos parecen no tener que ver con la formación, como aseguraría la *optimista* teoría del capital humano y las tesis de la asimilación en la que los desajustes entre formación y empleo serían supuestamente temporales; aunque la trayectoria de España en tanto país de inmigración indica que este desajuste suele perpetuarse en el tiempo más allá de los que la teoría del capital humano predice. El subempleo es una realidad que afecta de manera directa a la población

española en general, pero a la inmigrada en particular. La caracterización de España como mercado laboral dual (Piore, 1975) se justifica en la posición que ocupa predominantemente la población migrante.

Justo antes del comienzo de la crisis, los datos de 2008 del Eurostat, mostraban que el 58% de los/as extranjeros/as que residían en España se ubicaban en empleos para los que estaban *sobrecualificados*,¹⁶⁵ muy por encima de aquéllos que lo hacían en otros países de la UE (34%)¹⁶⁶. Esto encaja con el cambio de experimentado durante la expansión de la burbuja inmobiliaria, en la que buena parte de la población migrante se ubicaba en puestos de trabajo -la hostelería, la construcción, el servicio doméstico- que se multiplicaban y que la población autóctona rehuía (Muñoz, 2016). Ante el rechazo de estos empleos, España se vio en la necesidad de buscar nuevos/as trabajadores/as para ocupar esos puestos en el segmento secundario (Kogan, 2006 cit. Por Muñoz, 2016).

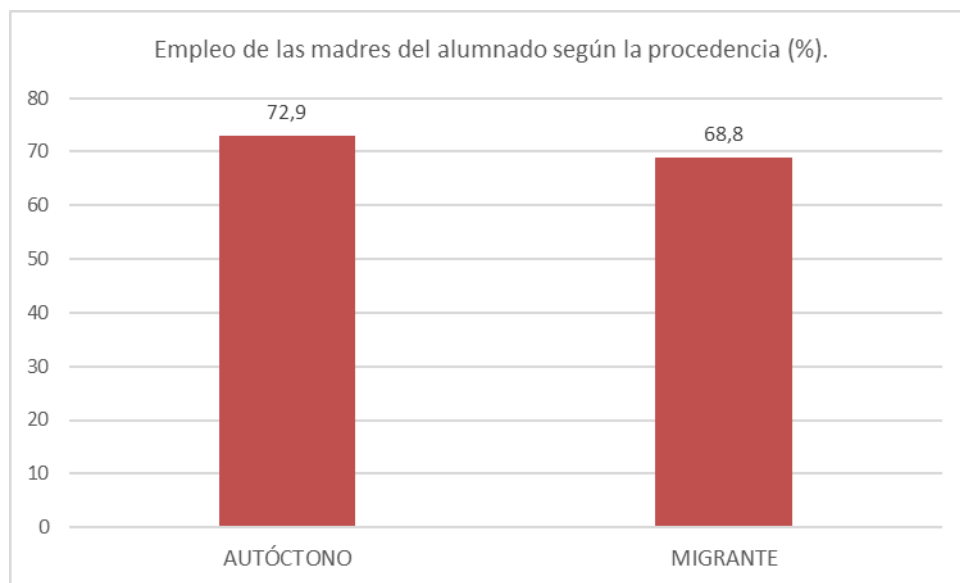
Para contextualizar esta investigación, la ENC2 se llevó a cabo en plena crisis económica en el que la situación laboral de los migrantes se caracterizaba por una alta temporalidad del empleo, baja cualificación y escasas posibilidades de promoción. Si bien es cierto que el nivel de actividad era prácticamente igual entre población migrante y no migrante, a partir de la crisis, las distancias aumentan (Garrido, 2008), precisamente *“por formar parte de empleos del segmento secundario mucho más vulnerables a los cambios en la coyuntura económica y, por tanto, más sensibles a las fases recesivas”* (Muñoz, 2012: 118).

En la ENC1, se introdujo la pregunta *“¿Tiene empleo tu madre/padre?”* para poder conocer si la crisis pasaba factura en igual grado a migrantes y nativos. En este caso, me centro en las madres, a partir de las que se ve que hay una mayor inserción laboral por parte de las mujeres autóctonas: un 73%, por un 69% - 4 puntos de diferencia.

¹⁶⁵ Utilizamos este término porque así es como lo transcriben. Para nosotros un término más oportuno sería “subempleados”, en la línea de lo que consideran autores como Izquierdo, A. (2019).

¹⁶⁶ Ver: <http://www.publico.es/espana/espana-cabeza-ue-sobrecuali-cacion.html>

Gráfico 6.7. Porcentaje madres y padres autóctonos y migrantes en con empleos en España



Frecuencia alumnado autóctono: 2.709 casos; frecuencia alumnado migrante: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada para proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) -ENC1- y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Ahora bien, aquellas madres que tienen empleo, ¿en qué sector se ubican? Como se ve a continuación, la segmentación de mercado de trabajo es una realidad manifiesta: la estructura de oportunidades a la que se enfrenta el/la migrante cuando llega a España tiene que ver con esto mismo, una estructura en la que los trabajos de menor cualificación están reservados para ellos, independientemente del capital humano que porten. Se da un proceso de homogeneización, sometiendo a todas esas personas a una misma y desvirtuada categoría (Tornos et al., 2003). De ello se da cuenta en este trabajo, pues son los sectores de baja cualificación donde más se insertan las madres de los participantes. Un 89% del total ocupa un puesto de trabajo no cualificado por un 9,5% de las que son profesionales, técnicas o administrativas. Dentro de ese grupo de baja cualificación, el sector más saturado es el de la hostelería y el servicio doméstico, con un 73%. Lo sigue, con mucha distancia, los comerciantes o similares. En una investigación realizada por Muñoz (2012: 121), se observaba que la segregación sectorial de la inmigración afecta a toda por igual, tanto a mujeres como a varones. La mayoría de los/as trabajadores/as extranjeros/as están sobrerrepresentados en ocupaciones caracterizadas no sólo por su baja cualificación, sino también -y lo que es más importante- por ofrecer una menor estabilidad.

Comparativamente, las madres españolas del alumnado participante, tienen otro comportamiento en el mercado laboral: las autóctonas alcanzan ese porcentaje en tres categorías laborales, entre las que se encuentra también, en primera posición, la hostelería y el trabajo doméstico, pero con menos de la mitad del valor. En el segundo puesto encontramos a profesionales y técnicas, con un 25% mientras que en el caso de

las mujeres migrantes no llega al 7%. En tercera posición están las trabajadoras de la Administración Pública y gerentes con un 15%, que ni siquiera aparece recogida en los otros resultados.

De este modo, se da cuenta de un mercado laboral diferente para mujeres migrantes y autóctonas, segmentado en general, pero exponencialmente acusado en el caso de las primeras: más de 2 de 3 mujeres migrantes, aun teniendo formación académica, desempeñan su trabajo diario en el sector hostelero o de servicio doméstico.

Tabla 6.12. Categoría profesional de las madres autóctonas y migrantes¹⁶⁷

	AUTÓCTONO	MIGRANTE
Hostelería, serv domésticos, personales, protección y securi	29,7	72,8
Comerciantes, vendedores y similares	10,8	14,7
Profesionales, técnicos y similares	24,7	6,9
Personal de servicios administrativos y similares	14,4	2,6
Prep y trat de materiales, fabricación, maquinaria, const.	2,8	1,7
Personas con ocupación no bien especificadas	2,0	1,3
Agricultura, ganadería, etc.	0,8	-
Admón. Pública y directores y gerentes de empresa	14,8	-
TOTAL	100,0	100,0

Frecuencia alumnado autóctono: 2.791; frecuencia alumnado migrante: 288 . No se han tenido en cuenta la categoría NsNc, que en el caso de autóctonos asciende al 29% y en las migrantes al 6,5%.

Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación TETOSO (SEPA-USC) y encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

¹⁶⁷ Hay un total de 110 casos perdidos. La tabla mostrada se confeccionó a partir de los casos que respondieron a la pregunta. Descartamos la categoría Ns-Nc que representaba entre el 29% y 34% de los casos. No obstante, es importante resaltar el desconocimiento que el alumnado tiene del empleo que tienen sus madres.

Figura 6.10. Titulación y empleo de las madres migrantes



Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.3. Los tiempos de la migración

Por último, no siendo una variable definitoria de la composición del hogar *stricto sensu*, la introduzco en este trabajo por la importancia que tiene el tiempo de residencia en el lugar de destino. En otros trabajos, como ya mencioné, se conforma como una variable en las hipótesis, afirmando que influye en las trayectorias de los estudiantes y en el logro académico. Esa pista la da, por ejemplo, Leuven et al. (2010) y Cunha y Heckman (2009) al señalar que la escolarización en educación infantil reduce las diferencias entre grupos de alumnos (cit. Por Calero y Escardíbul, 2016).

En este trabajo, el intervalo de tiempo más repetido en las respuestas es el comprendido entre 6 y 9 años, lo que confiere al/a migrante una cierta antigüedad en el sistema educativo. Esto quiere decir que los/as que lleven en torno a nueve años hicieron la matrícula en Educación primaria y los/as más jovencitos/as en Educación Infantil, ambas etapas iniciales de escolarización. Con un 6,4% menos, están los/as que llevan entre 2 y 5 años. Podría decir que 2 es un tiempo relativamente reciente y 5 no tanto. Bien, éstos suponen un 28,2%. En este grupo ya entraría un porcentaje de alumnado que comienza en el primer ciclo de ESO Igual sucede con los que sí llevan menos de 2 años: llegaron teniendo entre 10 y 14 años, habiendo experimentado la socialización primaria en origen. Si bien es cierto que existe un grupo destacado que llevan entre 6 y 9 años, existe cierta variabilidad en el cuándo de los movimientos.

Figura 6.11. Momento escolarización alumnado participante en la Encuesta 2

EDUCACIÓN INFANTIL	19,8%
EDUCACIÓN PRIMARIA	57,5%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	22,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.13. Momento de escolarización alumnado migrante (%)

	Frecuencia	%
Ns-Nc	7	2,0
Menos de 2	55	15,4
De 2 que 5	101	28,2
De 6 a 9	124	34,6
De 10 y más	71	19,8
Total	358	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

El trabajo desarrollado Rumbaut (1997, 2004) en EEUU hace dos décadas daba cuenta de diferentes cohortes generacionales que existían en el país como objeto de destino de la migración. No es momento ahora de profundizar en la dialéctica terminológica pero lo cierto es que es un concepto ciertamente perverso¹⁶⁸. Tal y como señalaba García Borrego (2006), y más tarde Calero et al. (2010), es gramaticalmente un término erróneo y que socialmente desvincula el termino inmigrante de la acción que lo define. Supone, en definitiva, un estamento social de condición hereditaria (García Borrego, 2006). En este trabajo, sólo recurriré a aquel grupo de población que comprende la 1,75, 1,5 y 1,25¹⁶⁹.

Siguiendo su terminología, en esta encuesta hay alumnado perteneciente a la Generación 1,75, que sería el 20% que lleva más de 10 años y algunos de los más jóvenes que llevan entre 6-9 años. La Generación 1,5 es la mayoritaria, son los llegados entre los 6 y 12 años, que en la tabla correspondería a buena parte del grupo de *Entre 6 y 9 años* y unos pocos de los mayores del grupo anterior. La Generación 1,25 son básicamente ese 15%

¹⁶⁸ No contemplo en ningún momento la segunda generación (puesto que tampoco forma parte de nuestro estudio), y de ser así no utilizaríamos dicho término.

¹⁶⁹ **Generación 1,75:** son aquéllos que llegan entre 0 y 5 años y su incorporación y adaptación es similar a la de los autóctonos. Esta facilidad radica en la carencia de recuerdos de sus países de origen, el desconocimiento escrito de la lengua materna y la utilización de la lengua del país de destino. La socialización se realiza en destino.

Generación 1,5: son aquéllos que llegan entre 6 y 12 años y que han asistido a la primaria, que han aprendido a leer y a escribir en el idioma materno en el país de origen pero que prosiguen sus estudios en el país de destino. La socialización está compartida.

Generación 1,25: son aquéllos que llegan en la adolescencia, entre los 13 y 17 años, y su permanencia en el país puede ser para acabar los estudios de secundaria o para incorporarse al mercado laboral. Pueden emigrar con o sin sus familias. Los procesos de adaptación se asemejan a los de primera generación más que a los anteriores explicados.

que no lleva ni dos años en Galicia y se escolarizó durante la adolescencia. Los protagonistas de este trabajo comenzaron su andadura en diferentes grados y pertenecen por tanto a diferentes generaciones sociológicas. Además, dependiendo de la región de procedencia se observa que:

- *Generación 1,75*: El alumnado con más pasado escolar en España procede de (escolarizado en Educación Infantil):
 - o La migración *Con lazos*: un 42,1% del alumnado procedente de algún país europeo se escolarizó en Educación Infantil; un 5% menos, es aquél que tiene origen en el continente sudamericano (33,3%).
- *Generación 1,5*: El alumnado matriculado en Educación Primaria (grupo mayoritario):
 - o Este grupo es el mayoritario en todas las regiones de procedencia aquí estudiadas.
 - o En todas ellas, los porcentajes oscilan entre el 53% y el 69%.
 - o En el grupo vinculado a Galicia, los porcentajes son muy similares: 58% y 55% respectivamente.
 - o De las 3 regiones de América Latina, la más destacada es la que no presenta lazos (Tipo 1), procedente de Ecuador, Bolivia y Perú, con un 68,6%, seguido de la que no lo es con un 53%.
 - o El alumnado procedente de África se incluye en ese grupo, con un 68%.
 - o La migración europea sin lazos también sigue la misma tendencia con un 59%.
- *Generación 1,25*: Alumnado con poco bagaje en el sistema educativo español:
 - o La migración más reciente es el sistema educativo español es: la latinoamericana, sin lazos, y procedente de Brasil, República Dominicana y Colombia (Tipo 2) con un 37,2% sobre el total. A continuación, aunque con 14 puntos menos, le sigue la migración (Tipo 1), con un 22,9%.
 - o Si fijo la atención en la migración vinculada al pasado emigrante gallego, se encuentran estudiantes latinoamericanos recién llegados en algún curso de la ESO, pero no del continente europeo, que no hay nadie.
 - o La migración europea sin lazos no destaca en esta categoría.

En este sentido, esta información tiene una triple utilidad:

- Conocer la antigüedad de los/as menores en el sistema educativo, elemento fundamental para medir y analizar sus trayectorias escolares. A priori, tendrían menos dificultades los/as adolescentes procedentes de la migración histórica (europea y latinoamericana) y de Europa puesto que tienen más pasado escolar en España.
- Conocer los tiempos de los flujos migratorios llegados a España. Por lo que se vio antes, junto con otras investigaciones, hay procedencias con más tiempo de residencia en España que otras, como puede ser Argentina o Venezuela con respecto a Brasil, por ejemplo.
- Dar cuenta indirectamente del tipo de proyecto migratorio de las familias en cuanto a la migración familiar y a las reagrupaciones. Si bien es cierto que a través de esta tabla no se sabe si las familias viajaron juntas o separadas, se conocen las tendencias de cada región. Su llegada a España no coincide con el momento de escolarización de los/as hijos/as en muchos casos, por lo que de ahí se puede extraer el tipo de proyecto migratorio, de migración conjunta o separada y la posterior reagrupación.

De la misma manera que los/as argentinos/as, venezolanos/as y uruguayos/as parecen encajar su momento de llegada con el de la escolarización de sus hijos/as, no es así en el caso de las brasileñas, dominicanas y colombianas, que, aunque su llegada es más tardía, se sabe que para ellas es más difícil la reagrupación y sus descendientes están más tiempo en origen con otros familiares (Oso, 2007).

Tabla 6.14. Etapa de escolarización según la región de procedencia del alumnado migrante en Galicia

	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Europa con vínculos con Galicia	8	42,1%	11	57,9%	0	0,0%	19	100,0%
Europa	6	27,3%	13	59,1%	3	13,6%	22	100,0%
América Latina con vínculos con Galicia	23	33,3%	38	55,1%	8	11,6%	69	100,0%
América Latina 1: Ecuador, Bolivia, Perú	6	8,6%	48	68,6%	16	22,9%	70	100,0%
América Latina 2: Brasil, Rep. Dom., Colombia	14	10,2%	72	52,6%	51	37,2%	137	100,0%
África	7	28,0%	17	68,0%	1	4,0%	25	100,0%
Asia	1	14,3%	4	57,1%	2	28,6%	7	100,0%
Norteamérica	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%
Total	67	19,1%	203	57,8%	81	23,1%	351	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Hasta aquí, el lienzo de los hogares migrantes. Me he aproximado a sus idiosincrasias, las comparé con aquellas estructuras de hogar que no han atravesado un proceso migratorio y los he definido. Es momento de poner en marcha el dibujo final, que contemple ya la paleta entera de colores, que se mezclen, se busquen y se encuentren. La confluencia entre el hogar y la escuela no es un choque, es un encuentro, y muy necesario. Voy a ello.

6.3.3. El encuentro esperado: la intersección entre la escuela y los hogares migrantes

Centrándome en la razón de este capítulo, paso a analizar los resultados de la articulación entre el hogar y la escuela, pero antes hago una puntualización metodológica que ya se introdujo en el capítulo 4. Los resultados proceden de la realización de tablas de contingencia¹⁷⁰ en las que correlacionan variables dependientes e independientes. Si bien la relación en muchas de ellas no es estadísticamente significativa (Chi cuadrado no

¹⁷⁰ En las tablas se incluyen solo las frecuencias de casos activos.

muestra grado de dependencia entre las variables¹⁷¹) y no se puede extrapolar y generalizar al resto del universo, presenta una tendencia en la muestra relevante para mi objeto de estudio. En los anteriores apartados, ya he contextualizado y justificado teóricamente el porqué de esa articulación entre las diferentes variables y su pertinencia analítica.

Por tanto, para facilitar el entendimiento de las tablas en las que se interrelacionan las variables “Hogar” y “Experiencia escolar”, que se van a exponer, es necesario que el lector y la lectora tenga presente la lógica de las mismas:

1. Se muestran los valores medios resultantes de las respuestas del total del alumnado migrante participante.
2. Se localizan aquellas actividades que se situaban por encima de la media.
3. Se contabiliza el número total de actividades que suponen signos de carencia entre la población migrante encuestada.
4. Se calcula el porcentaje total de actividades que describen sensación de carencia con respecto al total de las enunciadas.
5. Se concluye qué hogares, en este caso, sufren más negativamente el impacto del tiempo.

6.3.3.1. Significados en función de la composición de los hogares

6.3.3.1.1. Tipo de hogar

La radiografía general de los significados extraídos de determinadas prácticas escolares es que, de las 9 actividades planteadas, 5 de ellas son leídas en términos de carencia. Son las actividades innovadoras y de personalización. Las actividades clásicas son las menos cuestionadas por el alumnado migrante participante en la encuesta. Vuelvo al sistema de organización y gestión curricular del sistema educativo español, en el que prevalece un sistema de enseñanza clásico donde el profesor se muestra ante los estudiantes e imparte clases magistrales (profesor habla – alumno escucha) con lo que las actividades de otra índole no parecen tener hueco en las rutinas diarias. De las actividades innovadoras, 3 de las 4, son marcadas como *Sin Tiempo*. Tampoco parecen predominar aquéllas que tienen que ver con el lado más emocional y personal del alumnado, pues son marcadas como ausencia en 2 de 3: “Hacer lo que le gusta a cada a uno” y “Hablar sobre problemas personales”.

¹⁷¹Es frecuente este hecho de que al utilizar variables categóricas (tipología de hogar, región de procedencia, estudios, etc), como variables explicativas de una variable continua (notas), pues los coeficientes pueden tender a ser básicos (Torrents et al., 2018: 38).

Tabla 6.15. Representación del tiempo según el tipo de actividad en el alumnado migrante de E.S.O¹⁷².

		SIN TIEMPO (Nada- Poco)
ACTIVIDADES CLÁSICAS	Organizar deberes para casa	34,9
	Escuchar las explicaciones del profesor	10,3
ACTIVIDADES INNOVADORAS	Trabajar en grupos	52,8
	Utilizar espacio y recursos del centro	50,3
	Reflexión y debate	37,7
	Salidas escolares	60,3
ACTIVIDADES DE PERSONALIZACIÓN	Trabajar al ritmo de cada uno	25,7
	Hacer lo que le gusta a cada uno/a	58,1
	Hablar sobre problemas personales	63,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

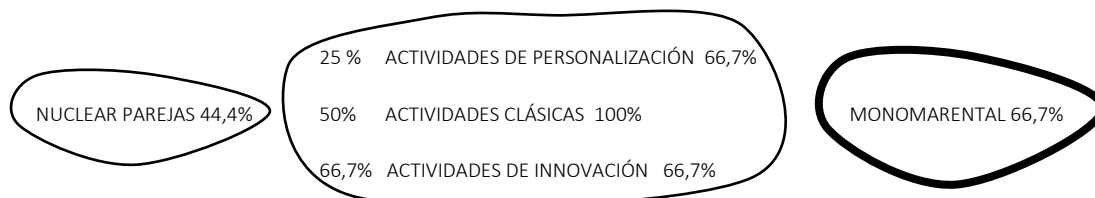
COMPARACIÓN CON ALUMNADO AUTÓCTONO ENCUESTA 1

- De las 9, 8 son percibidas con más sensación de carencia en este grupo, con distancias significativas de entre el 5 y 17% en 7 de ellas.¹⁷³
- Sólo “Escuchar las explicaciones del profesor” es la actividad en la que la población migrante muestra menor saturación con respecto a sus pares autóctonos (7,4%).

Comenzando, de los 5 tipos de hogares establecidos, 2 se sitúan por encima de la media, es decir, tiene una imagen superior del *tiempo carente*. Los que más perciben esa carencia son los *Monomarentales* y los *Nucleares formados por madre y pareja*¹⁷⁴. Los primeros sienten hasta en 6 de las 9 actividades la percepción de escasez (66,67%), mientras que los segundos, en 4 (44,4%). Los que viven con su madre, son más críticos con las actividades clásicas. Los que lo hacen con su madre y pareja, lo son más con actividades de innovación.

Figura 6.12. Hogares que experimentan más sensación de carencia en determinadas actividades

¿QUÉ HOGARES EXPERIMENTAN MÁS SENSACIÓN DE CARENCIA EN DETERMINADAS ACTIVIDADES?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

¹⁷² Esta tabla recoge los porcentajes abordados en la primera parte del capítulo.

¹⁷³ Organizar las tareas para casa: 51,8%; Trabajar en grupos y colaborativamente: 57,5%; Utilizar otros recursos y espacios del centro: 57,3%; Reflexionar y debatir: 49,8%; Salidas escolares: 69,2%; Trabajar al ritmo de cada uno: 26,8%; Hacer lo que le gusta a cada uno: 68,6%; Hablar sobre problemas personales: 68,8%.

¹⁷⁴ Utilizamos “madre y pareja” porque mayoritariamente son hogares formados por madres y parejas, figuras masculinas sin relación biológica con los menores.

Este resumen, se puede analizar detenidamente en la siguiente tabla:

Tabla 6.16. Tipos de hogar de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)¹⁷⁵

Sin tiempo para...	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	ESCUCHAR EXPLICACIONES DEL PROFESOR	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO	TOTAL ACTIVIDADES CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
Nuclear	34,5%	8,8%	50,9%	50,9%	34,5%	64,3%	25,7%	62,6%	59,1%	3	33,3%
Nuclear parejas	36,2%	8,6%	51,7%	50,0%	44,8%	60,3%	22,4%	67,2%	58,6%	4	44,4%
Monomarental	45,8%	11,9%	54,2%	47,5%	44,1%	57,6%	25,4%	69,5%	64,4%	6	66,7%
Extenso	25,0%	20,0%	62,5%	40,0%	37,5%	37,5%	32,5%	52,5%	52,5%	3	33,3%
Otras formas	26,7%	6,7%	50,0%	66,7%	30,0%	73,3%	23,3%	66,7%	46,7%	3	33,3%
MEDIA	34,9%	10,3%	52,8%	50,3%	37,7%	60,3%	25,7%	63,7%	58,1%	3,8	42,2%

Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.3.3.1.2. Procedencia

Si continuo con la procedencia, de esas 9 actividades, no observo en general una dinámica lineal que diga qué procedencia le pesa más el tiempo en cuánto a qué tipo de actividad (clásica, innovadora, de personalización), sino que las he de analizar individualmente. Con ello, me aventuro a pensar que no hay un perfil concreto de migrante que sienta carencia *siempre* durante las sesiones lectivas, según su procedencia. No obstante, sí se puede cuantificar o aproximar al concepto de tiempo que tiene el alumnado. Como promedio, de los 9 usos de tiempo, de nuevo, 5 son percibidos negativamente. Traducido a porcentaje, un 55,6% del alumnado migrante encuestado considera no tener tiempo en dichas actividades. De los 4 restantes, con resultados positivos, son las dos actividades clásicas, *Reflexión y Debate* (Innovadoras) y *Trabajo al ritmo de cada uno* (Personalización).

Las regiones que más experimentan el tiempo carente son:

- La migración europea con lazos históricos a Galicia (Suiza, Reino Unido, Francia, Alemania): Un 55,6% de las actividades las viven más negativamente que el resto, sobre todo en el caso de las actividades de personalización, cuyo porcentaje representa el 75%, (aproximándose al perfil del autóctono).
- La migración de América Latina sin lazos procedentes de Brasil, Colombia y República Dominicana¹⁷⁶. *Escuchar las explicaciones del profesor* es una actividad para la que todo el alumnado considera sobradamente con tiempo, pero, sin embargo, esta población se supera 2,5 puntos por encima de la media y es la que más carencia siente. Por otra parte, el 75% de las actividades de innovación también son vividas de ese modo y solo 1/3 de las más individualizadas.
- La migración de Europa sin lazos (países de Europa del Este). Ésta dónde más lo acusa es en las actividades innovadoras, con un 75% de las mismas por encima de la media. Por su parte, *Organizar*

¹⁷⁵ Ver frecuencias en Anexo 2.

¹⁷⁶ Denominada como "Tipo 2".

las tareas para casa (A. Clásicas) son vividas 10 puntos negativamente por encima de la media. Por último, en las tareas de personalización resalta un 33,3%.

Figura 6.13. Procedencias más vulnerables a experimentar sensación de carencia en determinadas actividades

¿QUÉ PROCEDENCIAS EXPERIMENTAN MÁS SENSACIÓN DE CARENCIA EN DETERMINADAS ACTIVIDADES?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.17. Procedencia de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)¹⁷⁷

Sin tiempo para...	ACTIVIDADES CLÁSICAS			ACTIVIDADES INNOVADORAS				ACTIVIDADES DE PERSONALIZACIÓN			TOTAL ACT. CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
	ESCUCHAR EXPLICACIONES PROFESOR	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO			
Migración vínculos Galicia Europa	0,0%	57,9%	78,9%	36,8%	31,6%	68,4%	26,3%	57,9%	84,2%	5	55,6%	
Migración frontera	0,0%	50,0%	100,0%	75,0%	0,0%	100,0%	50,0%	50,0%	25,0%	5	55,6%	
Migración UE	9,1%	36,4%	45,5%	45,5%	18,2%	72,7%	27,3%	36,4%	27,3%	3	33,3%	
Otros Europa	0,0%	57,1%	71,4%	71,4%	28,6%	85,7%	28,6%	85,7%	71,4%	7	77,8%	
Migración vínculos Galicia América Latina	8,7%	29,0%	49,3%	52,2%	36,2%	62,3%	24,6%	62,3%	63,8%	3	33,3%	
Migración América Latina sin lazos	8,6%	34,3%	48,6%	42,9%	37,1%	52,9%	22,9%	70,0%	52,9%	1	11,1%	
Migración América Latina sin lazos: Brasil	12,4%	30,7%	52,6%	51,8%	39,4%	60,6%	24,8%	64,2%	57,7%	5	55,6%	
África	14,9%	42,4%	39,4%	58,3%	44,8%	58,3%	44,1%	61,5%	65,3%	5	55,6%	
Asia	14,3%	28,6%	71,4%	57,1%	42,9%	42,9%	0,0%	57,1%	28,6%	4	44,4%	
Norteamérica	0,0%	100,0%	100,0%	50,0%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%	100,0%	5	55,6%	
MEDIA	10,0%	35,0%	53,3%	50,1%	37,6%	60,4%	25,9%	63,8%	58,7%	5,33	59,0%	

Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

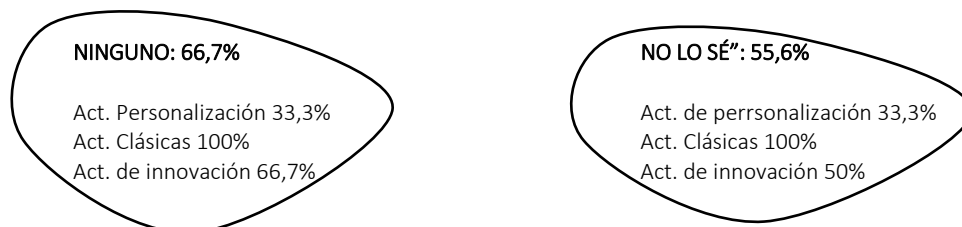
6.3.3.1.3. Nivel de estudios de las madres

Cambiando de tercio, al relacionar el nivel de estudios de la madre con esa percepción de carencia mostrada por el alumnado, se detecta que tres categorías están por encima de la media: la que más, recoge a aquéllos/as cuya madre no tiene formación. El segundo más alto, en aquéllos/as que desconocen la formación de la madre: 5 actividades que sobrepasan la media, con valores porcentuales ciertamente distantes con respecto a la misma. Por tanto, estimando las tendencias de las valoraciones del alumnado en función de los estudios de sus madres, quienes más lo padecen son los estudiantes con madres sin estudios y que no saben qué estudios poseen.

¹⁷⁷ Ver frecuencias en Anexo 2.

Figura 6.14. Nivel de estudio de las madres del alumnado más vulnerable a experimentar sensación de carencia en determinadas actividades

¿CUÁL ES EL NIVEL DE ESTUDIOS MÁS PROPICIO PARA EXPERIMENTAR MÁS SENSACIÓN DE CARENCIA EN DETERMINADAS ACTIVIDADES?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.18. Nivel de estudios de las madres de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)¹⁷⁸

Sin tiempo para...	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	ESCUCHAR EXPLICACIONES DEL PROFESOR	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO	TOTAL ACT. CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
Ninguno	61,9%	23,8%	61,9%	66,7%	61,9%	57,1%	23,8%	71,4%	52,4%	6	66,7%
Primarios	33,8%	7,7%	52,3%	41,5%	32,3%	64,6%	23,1%	64,6%	61,5%	3	33,3%
Medios: Bachillerato, FP	31,5%	5,5%	52,0%	44,9%	34,6%	59,8%	24,4%	66,1%	59,1%	3	33,3%
Superiores: Universitarios	35,7%	12,5%	53,6%	48,2%	37,5%	53,6%	25,0%	55,4%	58,0%	4	44,4%
No lo sé	36,2%	15,9%	50,7%	58,0%	37,7%	59,4%	30,4%	59,4%	56,5%	5	55,6%
MEDIA	35,5%	10,4%	52,7%	48,8%	37,0%	59,5%	25,4%	63,0%	58,6%	4,4	48,9%

Frecuencia: 371 casos.

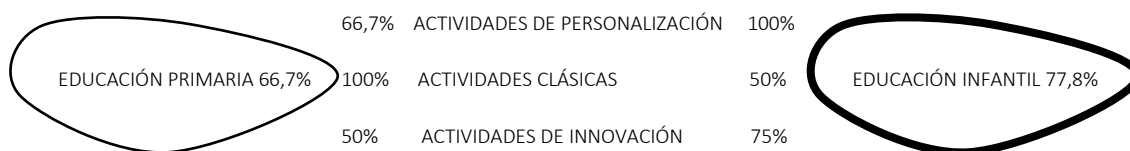
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Aunque en las tablas se muestran a todo el alumnado que siente carencia de tiempo al realizar un conjunto de actividades, el objetivo del análisis es destacar qué perfil de alumnado tiene más *ahogo temporal* en función de alguna de las variables con la que he construido el perfil de Hogar. Según esta variable, las adolescencias encuestadas más satisfechas (cuantitativamente), son las que como mucho llevan 4 años estudiando en destino. Las que menos, aquéllas que lo hicieron durante la Educación Primaria o Infantil. De ello, se puede conjeturar que es posible que el alumnado que lleva poco tiempo bajo los techos educativos españoles no tenga un criterio temporal muy definido y en sus valoraciones influyan los dos marcos de referencia más recientes, esto es, la organización y gestión escolar de origen y destino. La representación del tiempo en la escuela puede estar construida a partir de esos contextos de referencia, lo cual no sucedería en los otros casos, en los que el sistema escolar de origen (en el caso de Educación Infantil no contaría) queda muy lejano.

¹⁷⁸ Ver frecuencias en Anexo 2.

Figura 6.15. Momento de escolarización del alumnado más propicio a experimentar sensación de carencia en determinadas actividades

¿CUÁL ES EL MOMENTO DE ESCOLARIZACIÓN MÁS PROPICIO PARA EXPERIMENTAR MÁS SENSACIÓN DE CARENCIA EN DETERMINADAS ACTIVIDADES?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.19. Etapa de escolarización de los/as menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar (%)¹⁷⁹

Sin tiempo para...	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	ESCUCHAR EXPLICACIONES DEL PROFESOR	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO	TOTAL ACT. CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
Educación Infantil	42,3%	8,5%	57,7%	49,3%	40,8%	63,4%	31,0%	67,6%	69,0%	7	77,8%
Educación Primaria	36,4%	11,2%	48,5%	45,6%	38,3%	61,2%	27,7%	62,1%	60,2%	6	66,7%
Educación Secundaria	24,7%	9,9%	59,3%	63,0%	33,3%	55,6%	16,0%	64,2%	43,2%	3	33,3%
MEDIA	34,9%	10,3%	52,8%	50,3%	37,7%	60,3%	25,7%	63,7%	58,1%	5,3	58,9%

Frecuencia: 371 casos.

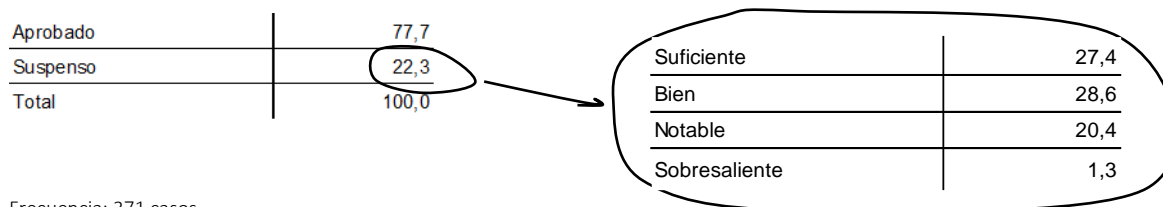
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.3.3.2. Rendimientos en función de la composición de los hogares

6.3.3.2.1. Notas

En el primer apartado de este capítulo, se mostró que el alumnado de procedencia migrante tiene peores resultados que sus compañeros/as nativos/as, que las notas son inferiores. Un total del 22,3% de migrantes no llegaba al aprobado, mientras que del lado autóctono el porcentaje no llegaba al 7%.

Tabla 6.20. Notas del alumnado migrante

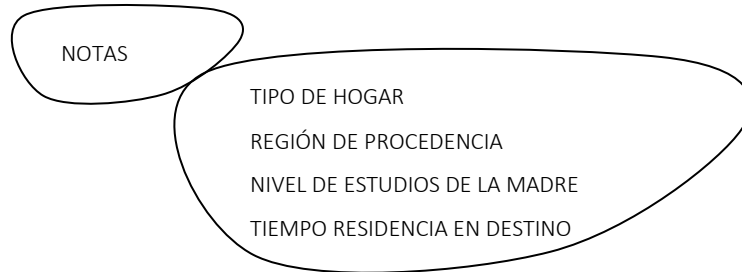


Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

¹⁷⁹ Ver frecuencias en Anexo 2.

Partiendo de este punto, me pregunto qué pasa con este alumnado, qué pasa con esos hogares para que se palpe la desventaja educativa, cuáles son los más vulnerables para que sus hijos e hijas obtengan peores resultados en las calificaciones. Al llevar a cabo la intersección entre escuela y hogar, los elementos a tomar parte son:



Los resultados muestran que hay ciertas condiciones en el perfil del estudiante que conduce a una menor tasa de aprobados (a suspender):

Tabla 6.21. Alumnado con mayor situación de desventaja educativa en función del hogar (%)¹⁸⁰

	NOTAS: SUSPENSO	
TIPO DE HOGAR DE CONVIVENCIA	Nuclear parejas	28,8%
	Otras formas	27,3%
	Monomarental	26,9%
	Extenso	20,0%
	Nuclear	17,9%
	MEDIA	22,1%
REGIÓN DE PROCEDENCIA	Otros Europa	42,9%
	Migración América Latina: Ecuador, Perú, Bolivia	26,7%
	Migración América Latina: Brasil, Rep. Dominicana, Colombia	26,4%
	África	25,8%
	Migración vínculos Galicia Europa	21,1%
	Migración vínculos Galicia América Latina	15,8%
	Asia	28,6%
	Migración fronteriza	0,0%
	Migración UE	0,0%
	Norteamérica	0,0%
	MEDIA	22,3%
	NIVEL ESTUDIOS MADRE	Ninguno
No lo sé		29,0%
Medios: Bachillerato, FP		20,7%
Primarios		16,9%
Superiores: Universitarios		16,0%
MEDIA		21,9%
TIEMPO DE LA MIGRACIÓN CURSO DE ESCOLARIZACIÓN	Educación Secundaria	30,4%
	Educación Primaria	20,9%
	Educación Infantil	16,7%
	MEDIA	22,1%

Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

En este sentido, dónde más suspensos hay es en aquéllos formados por un progenitor y la pareja (con o sin hermanos): un 29% de esos hogares reciben suspensos. A continuación, los hogares menos prototípicos, compuestos por el/la alumno/a y otros familiares, como hermanos, tíos o tutores legales. El tercer hogar que supera la media es el *Monomarental*, en el que mi objeto de estudio suspendería en casi un 27%. Por el contrario, los hogares con más aprobados son el *Nuclear* y el *Extenso*. Las notas, según la zona de procedencia,

¹⁸⁰ Ver frecuencias en Anexo 2.

de las 5 regiones estudiadas, 2 están por encima de la media. Éstas son las que procedentes de la migración brasileña, colombiana y dominicana con un 26,7% y la peruana, ecuatoriana y boliviana con un 26,4%.

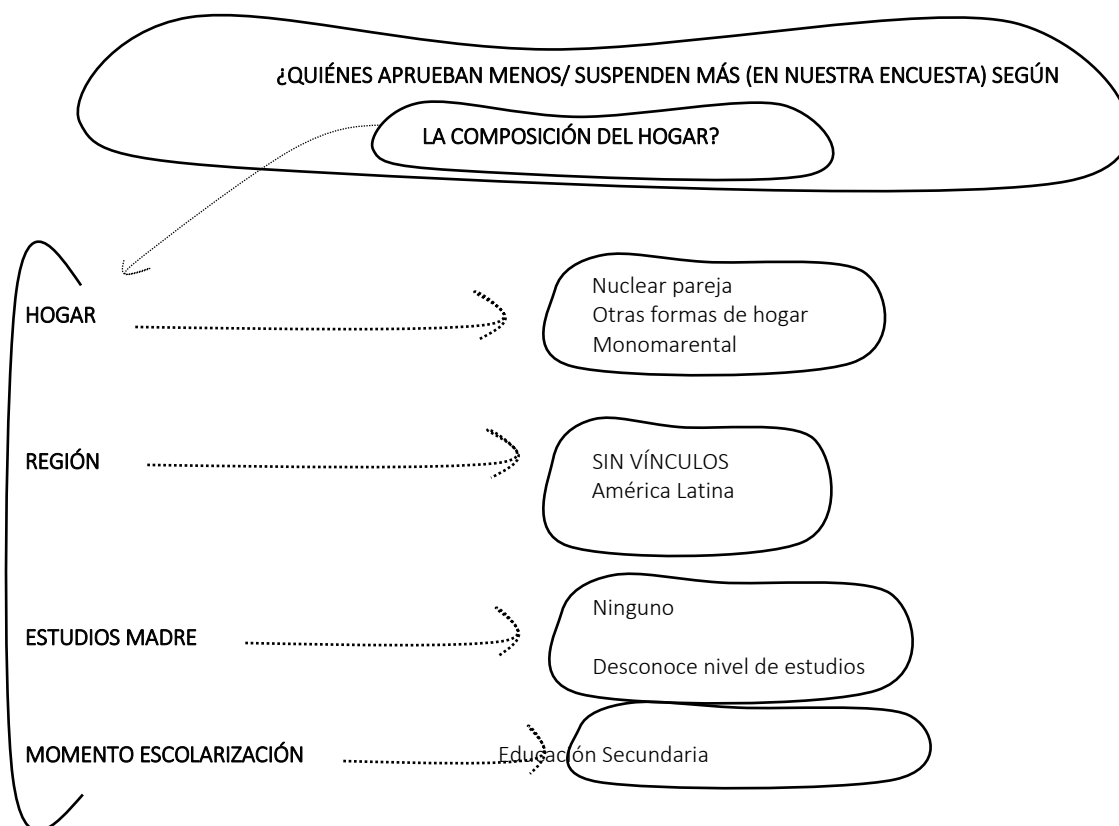
Otra variable fundamental en los estudios de las trayectorias educativas de los/as hijos/as de la migración es el nivel de estudios de la madre. En este caso, la correlación es positiva: a mayor nivel de estudios más aprobados, y cuánta menor sea la formación de la progenitora, menos aprobados, y más suspensos, como dice la literatura clásica sobre educación que repasamos en el capítulo 2. Así, el alumnado cuya madre no tiene estudios, suspende en un 35%, 13 puntos por encima de la media. En segunda posición, está aquel grupo que desconoce cuál es el nivel formativo: aunque suspenden menos, lo hacen un 29%.

Por último, justifico la presencia del momento de escolarización en la relación con las notas puesto que otros estudios han ya mostrado que es un condicionante en el logro educativo¹⁸¹. En este sentido, mi hipótesis y la que también barajan otros autores, de que cuánto más tarde se incorporan, más sinuoso puede ser el camino, se valida: aquéllos escolarizados durante la ESO superan la media de suspensos en algo más de un 8% y se colocan como aquéllos/as con menos aprobados.

¹⁸¹Por cuestiones de metodología, interpreto que el momento de la escolarización en destino, coincide con el momento de llegada. Si bien a priori la variable escolarización no es una medida directa que informe del hogar, sí aproxima al momento de llegada del alumno a país de destino, de su incorporación al sistema escolar y, por tanto, de vida escolar en los centros escolares gallegos.

A continuación, presento resumen esquemático:

Figura 6.16. Porcentaje de alumnado migrante que aprueba menos según la composición del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.3.3.2.2. Bienestar mental y anímico

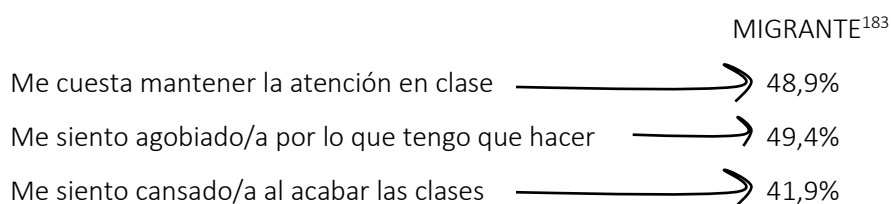
¿Existe una relación entre bienestar anímico y experiencias escolares *negativas*? El bienestar, la armonía mental y anímica, la tranquilidad, el sosiego, considero que son una precondition para el rendimiento escolar, es decir, a mayor bienestar y equilibrio emocional, mayores posibilidades de que el/a alumno/a tenga experiencias satisfactorias en la escuela. No son pocos ya los estudios y reivindicaciones que se vienen haciendo desde muchas áreas del conocimiento como la psicología, la pedagogía o la sociología, que ponen sobre el papel la importancia de incorporar a los planes pedagógicos espacios y tiempos que trabajen la salud del alumnado. El estado anímico puede favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje. Daniel Goleman, autor de *La Inteligencia Emocional* (1997), iguala la importancia de ésta al nivel de la racional y critica la insistencia que de las instituciones educativas en enseñar matemática y se olvidan de incidir en las emociones, y preservar, el *analfabetismo emocional*. Este terreno, que gana fuerza, pero que es ninguneado desde las instituciones educativas, pues no hay presencia remota de ningún tiempo o espacio que de protagonismo a las emociones y al estado anímico de los estudiantes, quiero poner la atención como un factor condicionante

de las experiencias escolares de los/as migrantes. “Si queremos frenar el preocupante índice de abandono y fracaso escolar que se da en nuestro país, no queda más remedio que abordar la educación emocional desde la etapa de infantil hasta el fin del proceso educativo¹⁸²”, afirma la psicóloga y experta en educación emocional, Begoña Ibarrola.

¿Cuáles podrían ser las causas de un bienestar anímico pobre en el objeto de estudio y muestre diferencias con respecto a la población autóctona? Sin profundizar en el tema, su naturaleza podría ser multicausal: familiar, individual, social, cultural, escolar y hasta psicológica. Los cambios que preceden y proceden a la migración abren un escenario de vuelcos, incertidumbres y rupturas que no dejan impasible a los protagonistas, afectando de lleno al proyecto como estudiante. Y a ello se le suma, la etapa adolescente, lo que supone la adolescencia. Ya en el apartado anterior, se dio cuenta de las negativas percepciones que éste tiene con respecto a temas más personales que afectan como individuo y a través de los cuales canalizan sus emociones menos positivas. *Hablar de problemas personales o Hacer lo que le gusta a cada uno* es descrito en clave temporal como un elemento ausente, y junto con los tres elementos que incorporo ahora al análisis, nos aproxima, por una parte, al lugar en donde se posicionan las instituciones educativas (muestra los efectos de la perspectiva pedagógica) y en donde el alumnado desearía estar.

Del análisis se desprende directamente la realidad en torno a su individualidad que algún grupo de estudiantes experimenta durante su estancia en el centro escolar, como puede ser mantener la atención, sentir agobio o cansancio. Si bien eso alude a cuestiones pedagógicas, indirectamente revela el grado de satisfacción o bienestar psicológico que tiene en la escuela en general.

Figura 6.17. Percepción del alumnado migrante



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

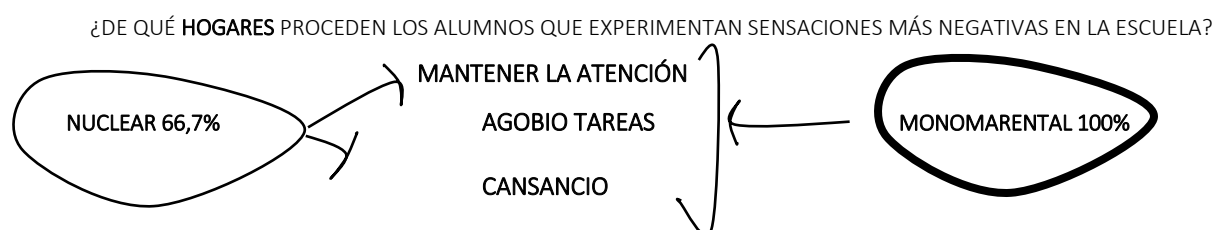
En la ENC1 realizada a autóctonos y migrantes, que analicé anteriormente, los valores tomados por los autóctonos distaban en 1 de las 3 cuestiones. En las dos primeras se asemejan los resultados, aunque son más los estudiantes que se sentían agobiados por lo que tienen que hacer que los que no. En la tercera, la población migrante se resentía más: un 5% más padecía más agobio y cansancio.

¹⁸²Ver <https://www.educacionrespuntocero.com/entrevistas/begona-ibarrola-educar-las-emociones-clave-favorecer-aprendizaje/36182.html>

¹⁸³ Valores obtenidos de la ENC2.

Pues bien, aunque al principio del capítulo decía que en las dos primeras premisas la población estaba dividida, en tanto en cuanto cerca de la mitad tenían problemas para mantener la atención en clase y sentían agobio y a la otra mitad no, lo cierto es que es necesario ver al perfil de aquel grupo de estudiantes que realizan tales afirmaciones que profesan cierto ahogo. Las adolescencias que viven en hogares *Monomarentales* son las que sensaciones más negativas experimentan: en los 3 ítems se posicionan por encima de la media. El otro tipo de hogar es el *Nuclear*. Los/as componentes de éste viven con dificultad para atender en clase y se sienten más cansados que la media.

Figura 6.18. Tipo de hogares del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.22. Alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%)¹⁸⁴

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES	TOTAL ACT. CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
Nuclear	50,3%	48,5%	42,1%	2	66,7%
Nuclear parejas	48,3%	53,4%	41,4%	1	33,3%
Monomarental	55,9%	57,6%	50,8%	3	100,0%
Extenso	37,5%	45,0%	37,5%	0	0,0%
Otras formas	43,3%	36,7%	30,0%	0	0,0%
MEDIA	48,9%	49,4%	41,9%	1	33,3%

Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Las regiones de procedencia de la migración también arrojan sobre quiénes son los/as alumnos/as que menos gozan de bienestar anímico según su propia autopercepción. Todos los/as migrantes procedentes de América Latina se posicionan con sensaciones más adversas: los/as que más, son los/as con vínculos con Galicia, pues marcan las tres opciones. Los/as latinoamericanos/as sin vínculos (variante 1¹⁸⁵ y 2¹⁸⁶) sienten agobio, pero los/as segundos/as sienten mucho más cansancio y a los/as primeros/as les cuesta mantener la atención en

¹⁸⁴ Ver frecuencias en Anexo 2.

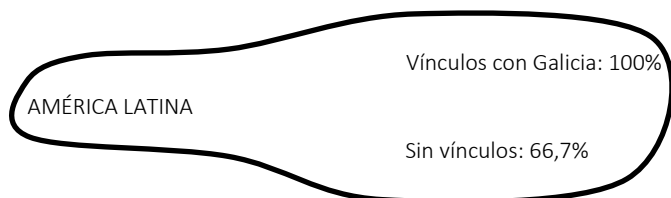
¹⁸⁵ Procedentes de Perú, Bolivia y Ecuador.

¹⁸⁶ Procedentes de Brasil, Colombia y República Dominicana.

clase. En 5 regiones de procedencias, en algún punto sienten agobio y no consiguen mantener la atención en clase. Cuando piensa en el cansancio al final del día, son 4 regiones las que superan la media.

Figura 6.19. Regiones del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas

¿DE QUÉ REGIONES PROCEDEN LOS/AS ALUMNOS/AS QUE EXPERIMENTAN SENSACIONES MÁS NEGATIVAS EN LA ESCUELA?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.23. Procedencias del alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%)¹⁸⁷

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES	TOTAL ACT. CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
Migración vínculos Galicia Europa	47,4%	36,8%	36,8%	0	0,0%
Migración fronteriza	25,0%	50,0%	75,0%	2	66,7%
Migración UE	27,3%	36,4%	36,4%	0	0,0%
Otros Europa	57,1%	42,9%	28,6%	1	33,3%
Migración vínculos Galicia América Latina	56,5%	58,0%	49,3%	3	100,0%
Migración América Latina: Ecuador, Bolivia, Perú	52,9%	51,4%	28,6%	2	66,7%
Migración América Latina: Brasil, Rep. Dominicana, Colombia	48,2%	52,6%	46,0%	2	66,7%
África	36,5%	29,1%	32,3%	0	16,7%
Asia	42,9%	28,6%	28,6%	0	0,0%
Norteamérica	50,0%	50,0%	50,0%	3	100,0%
MEDIA	48,4%	49,6%	41,0%	1,3	43,3%

Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Al ponerlo en diálogo con el nivel de estudios de la madre, visualizo conflicto. Sobre todo, en aquella categoría donde la madre tiene estudios primarios: en las tres afirmaciones obtiene el mayor porcentaje, con valores muy superiores a la media. Por su parte, las madres con estudios medios superan mínimamente en dos de las tres afirmaciones. Los/as menores con madres universitarias, expresan dificultad para mantener la atención y agobio.

¹⁸⁷ Ver frecuencias en Anexo 2.

Figura 6.20. Nivel de estudios de las madres del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas

¿CUÁL ES EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE DE LOS/AS ALUMNOS/AS QUE EXPERIMENTAN SENSACIONES MÁS NEGATIVAS EN LA ESCUELA?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.24. Nivel de estudios de las madres del alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%)¹⁸⁸

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES	TOTAL ACT. CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
Ninguno	28,6%	47,6%	33,3%	0	0,0%
Primarios	53,8%	60,0%	50,8%	3	100,0%
Medios: Bachillerato, FP	49,6%	46,5%	42,5%	2	66,7%
Superiores: Universitarios	55,4%	53,6%	35,7%	2	66,7%
No lo sé	44,9%	42,0%	39,1%	0	0,0%
MEDIA	49,1%	49,4%	41,7%	1	33,3%

Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

En la tabla siguiente, se establece la relación entre la ausencia de bienestar con el momento de incorporarse al sistema educativo. Al ver los resultados, no se puede decir que estas sensaciones negativas crecen cuanto menos lleva el alumnado en el sistema educativo, de lo que podría pensar que podría ser por falta de adaptación, desconocimiento o efectos del cambio. En este caso, los que destacan por encima de la media son los/as escolarizados/as durante alguna de las etapas de la Educación Primaria. Vuelve a suceder que la escolarización temprana produce efectos más negativos en el alumnado participante en cuanto a significados aportados por el día a día escolar o el estado de bienestar mental y anímico. Recuerdo, de nuevo, de que el concepto de rendimiento es relativo, según determinadas variables. No tengo base científica para ahondar en el conocimiento de esta cuestión, pero mantengo que la imagen de rendimiento es diferente en base a su experiencia y condiciones socioeconómicas.

¹⁸⁸ Ver frecuencias en Anexo 2.

Figura 6.21. Momento de escolarización del alumnado migrante que experimenta sensaciones más negativas

¿EN QUÉ MOMENTO SE ESCOLARIZARON LOS/AS ALUMNOS/AS QUE EXPERIMENTAN SENSACIONES MÁS NEGATIVAS EN LA ESCUELA?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.25. Etapa de escolarización más crítica para el alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar (%)¹⁸⁹

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES	TOTAL ACT. CON PERCEPCIÓN DE CARENCIA	% PERCEPCIÓN DE CARENCIA
Educación Infantil	53,5%	46,5%	36,6%	1	11,1%
Educación Primaria	47,6%	52,9%	44,2%	2	22,2%
Educación Secundaria	48,1%	43,2%	40,7%	0	0,0%
MEDIA	48,9%	49,4%	41,9%	1	11,1%

Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.3.3.3. Aspiraciones inciertas y hogar de las adolescencias migrantes

Por último, las aspiraciones de las adolescencias encuestadas se concretan cuando se les pregunta qué quieren o tienen pensado hacer cuando finalicen 4º ESO. Este campo de las expectativas y aspiraciones es fértil y numerosos estudios se centran en estudiar esto. No son pocos los trabajos que resaltan que la movilidad social en la población migrante dista de la autóctona en tanto que éstos tienden a superar con creces el nivel de educación alcanzado por sus padres, mientras que los/as hijos/as de los/as inmigrantes no, lo cual dejaría entrever la desventaja en el sistema educativo (García Castaño et. al., 2008).

De los resultados de la explotación de la ENC2 a estudiantes migrantes, extraigo las siguientes conclusiones:

- Continuarán la enseñanza postobligatoria casi 2/3 de los/as participantes.
- El 1/3 restante lo encontramos principalmente en la indecisión, en el salto hacia la formación profesional y, en mucha menor medida, en el abandono de la educación reglada. La explicación a ese 16% que no muestra claridad en el futuro la encuentro en el curso que estaban estudiando en el momento de completar el cuestionario. Cuanto más lejano queda en el tiempo ese momento de decisión, el porcentaje es mayor: 41,4% de los estudiantes de 1º de E.S.O, por un 22,4% de los de 2º,

¹⁸⁹ Ver frecuencias en Anexo 2.

un 20,7% de 3º y un 15,5% en 4º ESO, cifra por otra parte, significativa por la inminencia del momento¹⁹⁰.

- La formación profesional es una salida recurrente entre la población estudiantil en general, pero los números se incrementan si discriminamos por procedencia. Suponen un 13% del total de las respuestas de los participantes. Se trata de un recurso alternativo, que acelera el momento de incorporación al mundo laboral pero también puede llegar a resultar perverso para este grupo de población.

En el próximo capítulo se verá cómo funciona el entramado de la institución educativa, evidenciando, en algunos casos, que hay una inercia evidente a remitir a los/as estudiantes con resultados académicos bajos a este tipo de modalidad formativa. No se puede obviar que en gran medida la formación profesional está creada para ofrecer alternativas a personas que deciden no optar por estudios superiores. Hasta ahí bien, como digo. El problema surge cuando, desde el centro escolar, se redirige sutilmente (o no tanto) al alumnado con un nivel medio-bajo. Aunque los datos que estoy ofreciendo muestran que la población migrante aprueba, es cierto que lo hace menos que la población autóctona y está sobrerrepresentada en este tipo de enseñanzas.

Aquí tengo que abrir un paréntesis para hablar de la labor que tiene el/la docente y el denominado *Efecto Pigmalión* sobre las expectativas que los/as docentes tienen sobre el alumnado. En base a ello, y a sabiendas de que el currículum oculto es también primordial, no sería de extrañar que de las acciones diarias de algún grupo de profesores/as visualicemos un proceso de etiquetaje y/o racismo cultural, que justifique la inadaptación en la distancia cultural (Carrasco et al., 2011; Ponferrada, 2007). O lo que se denomina como *Currículum Oculto* que abordaré en el siguiente capítulo. Con ello, no quiero dejar en una posición crítica al profesorado, pero sí poner en evidencia que la institución educativa no es garante de la igualdad de oportunidades y equidad en términos globales y que, en ocasiones, practica el denominado “*nacionalismo metodológico*” (Fernández Enguita, 2007). Éste, tiende a homogeneizar y clasificar al alumnado según su procedencia étnica. Para evitar la sospecha de cuestionamiento del profesorado, me parece oportuno introducir un fragmento de Torres, en relación a este tema:

“Culpar al profesorado sería un análisis excesivamente superficial. Un colectivo (...) al que continuamente se vino negando posibilidades de formación y actualización. Ya sea ofreciéndole unos discursos teóricos totalmente desfasados y poniéndole una jornada laboral en la que no existen posibilidades de tiempo para la actualización, ni para una auténtica planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de lo que día a día sucede en los centros y aulas escolares” (Torres Santomé, 1994: 11).

Por último, aunque se trata de un porcentaje pequeño, no puedo pasar de largo del hecho de que hay un 5% de estudiantes que piensan dejar de estudiar y buscar un empleo. Según un informe publicado por EUROSTAT en 2015, el 37,8% de los alumnos de origen migrante abandonan los estudios de forma temprana (personas

¹⁹⁰ La aplicación del cuestionario tuvo lugar entre el 2º y 3º trimestre del curso escolar.

de entre 18 y 24 años que abandonan los estudios). Además, España lidera este ranking en la UE, seguida de Italia (32,6%), Grecia (27,8%) y Malta (23,5%)¹⁹¹.

Tabla 6.26. ¿Qué piensas hacer cuando acabes la enseñanza obligatoria?

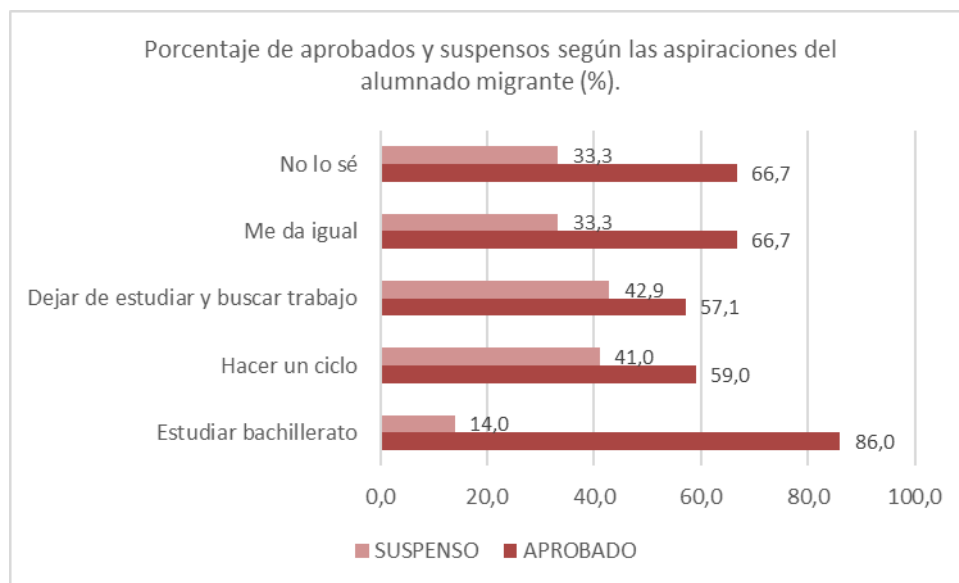
	F	%
Estudiar bachillerato	232	64,8
No lo sé	58	16,2
Hacer un ciclo	47	13,1
Dejar de estudiar y buscar trabajo	18	5,0
Me da igual	3	0,8
Total	358	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Si se tiene en cuenta este elemento con las notas del/a alumno/a, se observa que existe una relación significativa entre quiénes aprueban y deciden seguir estudiando en la enseñanza postobligatoria. Aquellos/as alumnos/as que desean continuar en Bachillerato en un 86% aprueban, siendo el valor más alto de todas las opciones de respuesta. Por el contrario, aquéllos/as que deciden abandonar los estudios, solo aprueban el 57%, una cifra mucho más baja que la anterior. Observando estos dos polos de posibles transiciones, junto con la postura intermedia que es optar por formación profesional (que aprueban sólo poco más de los que deciden estudiar) deja entrever que las personas con mejores resultados buscan una continuidad en el sistema educativo frente a las que no.

¹⁹¹Ver <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150824/54435998016/espana-abandono-escolar-inmigrantes.html>

Gráfico 6.8. ¿Qué piensas hacer cuando acabes la enseñanza obligatoria? Según las notas (%)



Frecuencia: 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Ahora bien, ¿Cuál es tu aspiración¹⁹² una vez finalices la ESO según la composición del hogar? Las personas que querrían seguir estudiando bachillerato se insertan principalmente en hogares *Nucleares* y *Extensos*. Por el lado contrario, los hogares con otras formas de convivencia y *Monomarentales* son los más proclives a que el/la estudiante decida abandonar los estudios. La indecisión, también introducida en este análisis puesto que adquiere valores porcentuales altos, es superior a la media en todos los hogares, excepto en los *Nucleares* en donde parece haber menos vacilación. El valor más alto lo tienen los hogares *Monomarentales*.

Por otra parte, en general, el alumnado encuestado estudiaría Bachillerato, excepto la procedente de Colombia, Brasil y República Dominicana, que optarían por el abandono. La migración sin lazos europea y de América Latina de Ecuador, Perú y Bolivia, que son los/as más indecisos. Los/as que piensan en un Ciclo formativo, son casi todos, pero los/as que más los/as procedentes de Europa -con y sin lazos- y acercándose a la media, la procedente de Latinoamérica con lazos y sin lazos (Brasil, Colombia y República Dominicana).

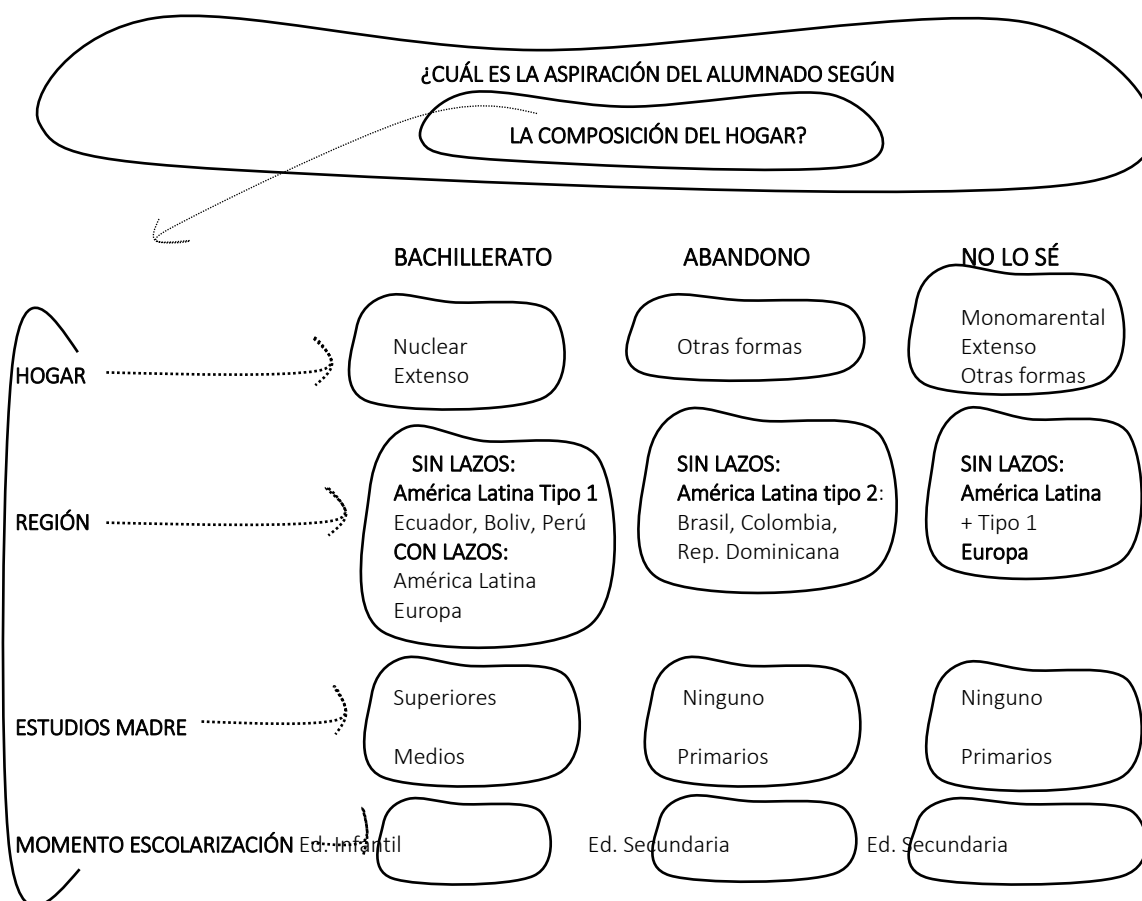
Las tendencias al cruzar con la variable nivel de estudios de la madre ofrece una relación clara: cuantos menos estudios tiene la madre, menos posibilidad hay de que el/as alumno/a valore estudiar Bachillerato. Así, aquellos/as cuyas madres no tienen estudios responden de este modo en un 52%, mientras que aquellos con

¹⁹² Entendida ésta como finalidad ideal y distinguiéndola de expectativa como propósito realista (Portes et al., 2011)

madres universitarias representan un 80%. En el polo opuesto, la relación es la misma: dejarán de estudiar y tendrán más indecisión, en principio, más alumnado cuya madre tiene menos formación.

Por último, los resultados sobre la experiencia en el sistema educativo español dicen que cuánto más lleves en él, más posibilidades hay de que decidas estudiar bachillerato, de continuar en niveles superiores de enseñanza. Asimismo, los/as estudiantes escolarizados/as en secundaria, es decir, hace poco tiempo, son más propensos/as a decidir dejar los estudios y ser más indecisos que los/as incorporados en infantil o primaria. Esto coincide con la tendencia observada en las notas, donde recogía que a más tiempo de escolarización mejores resultados académicos y viceversa. Se da cuenta, por tanto, que las transiciones formativas a enseñanzas postobligatorias estarían relacionadas con un buen y largo bagaje académico en el sistema educativo de destino.

Figura 6.22. Aspiraciones del alumnado migrante según la composición del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.27. Transiciones tras la Enseñanza Secundaria obligatoria del alumnado migrante según tipo de hogar, región de procedencia, nivel de estudios de la madre y momento de escolarización (%)¹⁹³

		Estudiar bachillerato	Hacer un ciclo	Dejar de estudiar y buscar trabajo	No lo sé	Ns-Nc	Total
TIPO DE HOGAR DE CONVIVENCIA	Nuclear	69,6%	11,7%	5,3%	11,7%	1,8%	100,0%
	Nuclear parejas	56,9%	20,7%	3,4%	19,0%		100,0%
	Monomarental	59,3%	13,6%	5,1%	22,0%		100,0%
	Extenso	65,0%	15,0%	0,0%	20,0%		100,0%
	Otras formas	63,3%	3,3%	13,3%	20,0%		100,0%
	MEDIA	64,8%	13,1%	5,0%	16,2%	0,8%	100,0%
REGIÓN DE PROCEDENCIA	Migración vínculos Galicia Europa	68,4%	21,1%	5,0%	5,3%	0,3%	100,0%
	Migración frontera	75,0%		25,0%	0,0%		100,0%
	Migración UE	45,5%	18,2%	9,1%	27,3%		100,0%
	Otros Europa	71,4%	14,3%	0,0%	14,3%		100,0%
	Migración vínculos Galicia América Latina	71,0%	15,9%	4,3%	7,2%	1,4%	100,0%
	Migración América Latina: Perú, Bolivia, Ecuador	75,7%	5,7%	0,0%	17,1%	1,4%	100,0%
	Migración América Latina: Colombia, Brasil, Rep. Dominicana	56,9%	16,1%	6,6%	20,4%		100,0%
	África	68,8%	12,5%	6,3%	6,3%	6,2%	100,0%
	África Subsahariana	33,3%	11,1%	11,1%	44,4%		100,0%
	Asia	42,9%		14,3%	42,9%		100,0%
	Norteamérica	100,0%		0,0%	0,0%		100,0%
	MEDIA	64,1%	13,4%	5,1%	16,5%	0,9%	100,0%
NIVEL ESTUDIOS MADRE	Ninguno	44,7%	7,7%	9,5%	38,1%		100,0%
	Primarios	61,2%	15,7%	6,2%	16,9%		100,0%
	Medios: Bachillerato, FP	70,9%	14,3%	4,7%	8,7%	1,5%	100,0%
	Superiores: Universitarios	80,4%	14,3%	0,0%	5,4%		100,0%
	MEDIA	65,1%	13,6%	4,7%	15,7%	0,9%	100,0%
TIEMPO DE LA MIGRACIÓN: ESCOLARIZACIÓN	Educación Infantil	77,5%	11,3%	1,4%	9,9%		100,0%
	Educación Primaria	64,1%	14,1%	4,9%	16,0%	1,0%	100,0%
	Educación Secundaria	55,6%	12,3%	8,6%	22,2%	1,2%	100,0%
	MEDIA	64,8%	13,1%	5,0%	16,2%	0,8%	100,0%

Frecuencia. 371 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

¹⁹³ Ver frecuencias en Anexo 2.

6.4. CONCLUSIONES

Tras este trabajo analítico sobre la vivencia del tiempo entre la población estudiantil, obtengo conclusiones que favorecen a las hipótesis de trabajo. A partir de los dos ejes considerados, recapitulo lo siguiente:

- Cómo es el tiempo escolar la migración.
- Cómo de diferente es el uso del tiempo en la escuela en el alumnado según tengan la condición de migrantes o no.
- Cómo el hogar migrante incide en los tiempos de los/as menores y condiciona sus experiencias escolares en términos de consecución y facilidad o dificultad u obstáculo, concretando cuáles son los perfiles más vulnerables a vivir experiencias de revés o conflicto.

6.4.1. EJE 1: Sí existe un tiempo escolar diferente, que torna en desventaja

Las horas dedicadas a permanecer dentro del dominio escolar ofrecen una visión general del uso del tiempo que los/as escolares hacen durante el horario lectivo. La percepción del alumnado sobre el método y procedimientos desplegados desde el centro escolar, cuyas propuestas definen el modelo pedagógico que impera en nuestro sistema educativo, atisba un panorama no demasiado satisfactorio para los/as aprendices.

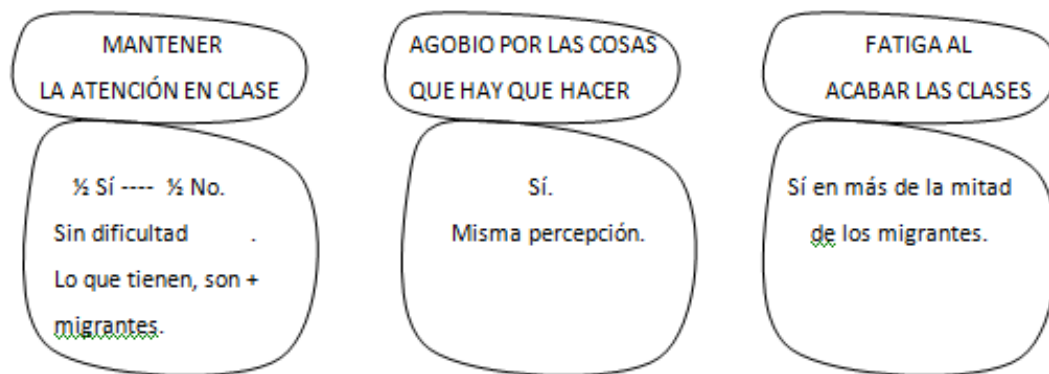
De los resultados obtenidos, extraigo dos generalidades:

- Los resultados son, por una parte, un enunciado de la disconformidad con los métodos pedagógicos desarrollados. De las actividades curriculares planteadas, 2/3 de las mismas no son aprobadas y la insuficiencia de tiempo muestra la discordia de puntos de vista entre los actores y las actrices principales.
- Se evidencian las diferentes concepciones del tiempo de la escuela que tienen unos y otros grupos de población. El alumnado migrante muestra mayor conformismo con las actividades curriculares, innovadoras o de personalización, en cuanto a tiempo necesario para hacer esas actividades.

Más allá del aspecto curricular, está el componente relacional como fuerza socializadora que se impulsa bajo los techos escolares. El recreo es el espacio donde fluye la parte más espontánea y en el que las preferencias del alumnado son más libres de manifestarse. El patio es el escenario preferido por ambos grupos de alumnos/as, aunque la presencia del/a estudiante autóctono/a es más visible, seguido, en el orden de preferencia y frecuencia, de hacer deporte. Tras esto, salir a la calle. La biblioteca, aunque es un espacio intrascendente en el tiempo de recreo, es utilizada por más del doble de estudiantes foráneos/as respecto de su uso entre los/as nativos/as. De esta cuestión, poco se puede conectar con la cuestión de la desventaja educativa. Una puntualización que se puede hacer es la existencia de mayor sedentarismo del lado migrante, al realizar menos actividad física y tener una mayor presencia en el ambigú del centro. Por la naturaleza de la encuesta y de las respuestas obtenidas, no se puede hacer más que hacer un análisis descriptivo sobre las preferencias básicas de espacios escogidos.

El ámbito anímico o emocional vinculado también a todo aquello que sucede dentro del aula está relacionado en este caso con la autopercepción del/a alumno/a en las sesiones de clase. Cuestiones como mantener la atención en el aula, sentirse fatigado al acabar las clases, sentirse agobiado/a por todo lo que hay que hacer o pensar que el tiempo que se pasa en el centro es corto, son variables independientes que actúan sobre el rendimiento. De estos tres elementos contemplados, se describe una situación no muy tranquilizadora para la institución educativa al describir que en torno a la mitad del alumnado en general no se autopercibe con un rendimiento óptimo. Por último, haciendo un balance general, aunque los porcentajes no son muy dispares, 2 de las preguntas planteadas expresan una mayor dificultad por parte del alumnado migrante, como el hecho de que les cueste mantener más la atención en clase o se sienta fatigado al final del día.

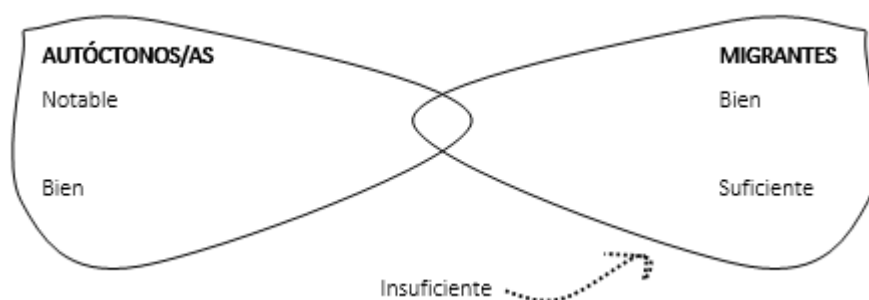
Figura 6.23. Percepción de falta de bienestar del alumnado según su lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Las calificaciones académicas expresan también la distancia entre la población autóctona y migrante. Las diferencias son indiscutibles y las notas son diferentes entre los grupos. Los resultados nos dicen que los/as autóctonos/as aprueban más y sacan mejores notas. En torno al 63%, oscila entre el *Bien* y el *Notable*, mientras que los de procedencia migrante bajan un peldaño y puntúan entre un *Suficiente* o un *Bien* (56%). Por el contrario, aquéllos/as que no llegan al 5 son de procedencia foránea en más del triple de casos y los que sacan muy buenas notas pertenecen al grupo de nativos/as sin duda. Relacionado con esto, los recursos disponibles y activados por uno y otro grupo también exhiben diferencias y sospechas de desigualdad. Recurrir a clases de apoyo para reforzar las principales debilidades que tenga el alumnado, ofrecen resultados dispares y contundentes entre ambos grupos estudiados, puesto que aquéllos/as que acuden a esta alternativa son casi el doble los/as autóctonos/as respecto de los/as que migrantes -. En otras palabras, el alumnado nativo acude en mayor medida, lo hace con mayor frecuencia siendo, como son, el grupo el grupo menos vulnerable.

Figura 6.24. Notas del alumnado según lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

6.4.2. EJE 2: De la diferencia a la desventaja en las adolescencias migrantes explicada a través del hogar

Por todo lo considerado, analizado y reflexionado, pude validar la primera hipótesis de este primer eje, esto es, la existencia de un uso del tiempo diferenciado dentro de las fronteras del aula entre migrantes y no migrantes.

Constatada esta realidad -junto con las conclusiones del capítulo 5 que también ofrecieron claves dispares del tiempo de vida de los/as menores- centré el estudio en averiguar qué pasaba en el círculo más próximo de los/as estudiantes migrantes para que éstos sientan la vida de la escuela de modo diferente. A partir de la concepción, en primer lugar, de que la migración implica a la familia y de que los usos del tiempo analizados en los/as estudiantes no han de ser tenidos en cuenta como algo aislado o individual, sino contenidos en un marco más amplio y colectivo, todos los caminos analíticos me remitían a la cuestión del hogar, por lo que me propuse transformar las incógnitas que envuelven a los hogares migrantes con las experiencias de tiempo escolar diferentes, en una certeza probada. Como se avanzó en el capítulo 2, los hogares migrantes se

caracterizan, muchos de ellos, por dinámicas transnacionales, que puede generar usos del tiempo diferente y, por tanto, una representación de la cotidianeidad diferente. En un artículo de Oso y Villares-Varela (2005) que, abordada las estrategias empresariales de las mujeres dominicanas y argentinas y venezolanas, se daba cuenta de cómo los patrones diferenciados de migración afectaban a la movilidad social de los hogares. El texto se centraba en el análisis de diferentes variables que facilitaban o que dificultan la estrategia empresarial y una de ellas era la situación familiar y el tipo de migración: si eran mujeres, casadas, jefas de hogares monoparentales, o solteras sin cargas familiares, entre otras. Con esta reflexión, solo quiero poner en evidencia que el tipo de migración, con más o menos dinámicas transnacionales, afecta y condiciona las vivencias de los integrantes de los hogares en destino. Más allá de lo interesante que aporta la visión transnacional de la migración, que aquí no ha podido ser abordada empíricamente, tomo la idea de que los hogares migrantes están inmersos en un proyecto migratorio que proporciona esa especificidad con respecto a sus pares autóctonos/as.

Por ello, abordé qué hogares, qué espacios y tiempos de reproducción operaban con mayor efecto en el incremento de la desventaja educativa. ¿Quiénes son aquéllos/as más vulnerables para con su escolarización?, ¿qué afecta a su experiencia en la escuela?, ¿qué hay de específico en esos hogares?, ¿cuál es el perfil del entorno en el que crecen los/as menores que menos apoyo puede dar para la vivencia de experiencias escolares satisfactorias?, ¿cuáles son los/as estudiantes que experimentan mayor dificultad en el centro escolar?, ¿en qué hogares se insertan los/as menores que protagonizan mayor desventaja educativa? Las conclusiones, por partes.

Acerca de las representaciones del tiempo en cuanto a *significados*, la valoración es negativa. Sentir carencia implica insuficiencia, por lo que a tenor de lo que dicen los resultados sobre las prácticas diarias, los hogares *Monomarentales y Nucleares* formados por madres migrantes que conviven con otras parejas diferentes a los padres (por lo general, parejas mixtas compuestas de mujeres y hombres españoles), son los hogares donde vive el alumnado más insatisfecho. También, en aquéllos que proceden de la migración sin lazos¹⁹⁴, procedente de Brasil, Colombia o República Dominicana, como europea. Incorporé a la migración europea con lazos, que también percibe escasez. Que las madres carezcan de estudios o desconozcan la formación también

¹⁹⁴ Recuerdo al lector y lectora que la tipología de los hogares según el lugar de procedencia, se siguió la tipología creada por Oso, Gofías y Villares (2008), basada en la relación con Galicia por su pasado histórico de la emigración: con lazos y sin lazos. Se establecían 6 tipos: Retornados, familiares de retornados dependientes, familiares de emigrantes gallegos, inmigración extranjera con lazos con Galicia, inmigración extranjera sin lazos con Galicia y fronterizos. En este caso, siguiendo esas premisas el rompecabezas sale tal que así: Europa con lazos (Francia, Alemania, Suiza); Europa sin lazos; América Latina con lazos (Argentina, Venezuela, Uruguay); América Latina sin lazos "tipo 1" (Ecuador, Perú, Bolivia); América Latina sin lazos "tipo 2" (Brasil, Colombia, República Dominicana); Otros.

es un factor añadido. Por su parte, la sensación contraproducente se observa más en el alumnado que se escolariza por primera vez en destino en E. Infantil o Primaria. Esto hace que el alumnado escolarizado en secundaria perciba menos esa carencia por su reciente incorporación al sistema educativo por la falta de referentes temporales, mientras que sus pares con antigüedad ya están adaptados a los ritmos y esquemas temporales del sistema educativo. Esto solo es una especulación, no se puede avanzar en un conocimiento real de esta situación por lo que ha de ser postpuesta la búsqueda de posibles respuestas a una futura línea de investigación.

Teniendo en cuenta la variable *Notas*, dentro del apartado de rendimientos, di cuenta que los hogares donde la forma de convivencia más común es la *Nuclear formada por parejas*, la *Monomarental* u *Otras formas de hogar* -todos estas modalidades son prácticamente las que conforman la especificidad del hogar migrante-; que proceden de la migración sin vínculos de América Latina; cuya madre carece de estudios (o se desconocen), con un escolarización tardía en destino, es el perfil de hogar menos favorable para el alumnado encuestado para *rendir mejor*. Los/a menores cuyo entorno familiar se represente en estas cuestiones, es posible que tengan más dificultades para que tenga un desarrollo académico satisfactorio. Conectado a las notas, introduce una precondition del rendimiento, es decir, el bienestar anímico. Aquí, de nuevo, hogares monomarentales son los que tienen una mayor predisposición a experimentar sensaciones negativas. También el 100% de hogares nucleares, que supone, ciertamente un desconcierto, pues estos hogares no habían destacado hasta el momento. Las regiones más destacadas son de nuevo todas las procedentes de América Latina, tanto aquellas con vinculación histórica como las que no. Con respecto al nivel de estudios de las madres, si bien es un gran condicionante tener un nivel primario, lo es también tener estudios medios y universitarios. De esta manera, tener en cuenta el nivel de estudios a la hora de valorar las percepciones del estudiante, no parece esclarecedor. Por último, y de la misma manera que sucedía con respecto a la valoración de los significados dependiendo del momento de escolarización, comenzar el itinerario educativo en destino en primaria es un condicionante para cuestionar no sólo los métodos pedagógicos y organización curricular, sino también para el equilibrio y salud mental de los/as estudiantes. Este ámbito de los rendimientos, de la autoimagen y autopercepción del alumnado ha despertado confusión, porque de las respuestas obtenidas, no he encontrado un patrón. La explicación podría ser que los rendimientos no son interpretados de la misma manera en los individuos. Inspirada en otros trabajos, que han dado cuenta de esta realidad. Por ejemplo, una de las reflexiones que hace Bernardi y Cebolla (2014), es que el *rendimiento no es interpretado igual en individuos de diferentes clases sociales* (p. 3). Si esto lo traslado a esta investigación, podría relacionar la historia vital de los/as participantes con su concepto de rendimiento. Estoy de acuerdo con ese planteamiento, pero el material empírico disponible en esta investigación me impide convertirlo en evidencia científica. Como

ya expresé anteriormente, podría sumarse a futuras líneas de investigación: la representación del rendimiento en las adolescencias migrantes según su lugar en el mundo, por ejemplo.

Para finalizar, al hablar de futuribles, hago hincapié en cuatro caminos educativos, que sugieren tres tipos diferentes de expectativas y no tanto con *transiciones seguras*: estudiar Bachillerato sería seguir apostando por la formación, el abandono escolar describiría una situación de desmotivación y deterioro de las expectativas educativas y la indecisión es un relato de la etapa de incertidumbre, cambios e inseguridades de mi objeto de estudio participante. La primera ruta sería más propensa en hogares *Nucleares* y *Extensos*, en aquéllos procedentes de regiones con lazos de Europa y América Latina, y sin lazos de Ecuador, Bolivia y Perú; con madres con formación media o superior que escolarizaron a sus hijos/as al comienzo e edades tempranas (E. Infantil). El segundo camino apunta a aquellos/as menores que deciden abandonar la educación al finalizar ESO. El perfil coincide mayoritariamente con los indecisos. Se enmarcarían en hogares casi siempre que responde a formas poco comunes de convivencia como residir con hermanos/as, otra familia o tutores/as, aunque los indecisos también pueden pertenecer a hogares monomarentales o extensos. Procederían de la migración brasileña, colombiana o dominicana y, también, a la europea sin lazos. Sus madres o bien no tendrían estudios, o bien sólo formación primaria. Migrarían durante la adolescencia y se escolarizarían en algún curso de la ESO. En suma, hay una clara diferenciación de perfiles: bien me centro en aquéllos que deciden seguir estudiando -que coincide con los que suelen aprobar -o bien en aquéllos que o bien lo dejarán o no lo tienen claro- en donde el porcentaje de suspensos es mucho mayor.

Tras este repaso, traigo a colación las reflexiones que se vierten en el último Informe FOESSA, acerca de la educación y la importancia del hogar en el proceso educativo: *“La educación no sale gratis. La educación en el hogar requiere tiempo y la formación en el colegio demanda medios materiales. Esa demanda es más difícil de satisfacer en los hogares llamémosles rotos, desmembrados o/y monoparentales”* (Izquierdo y Martínez Buján, 2019: 147). Es más, insisten en que:

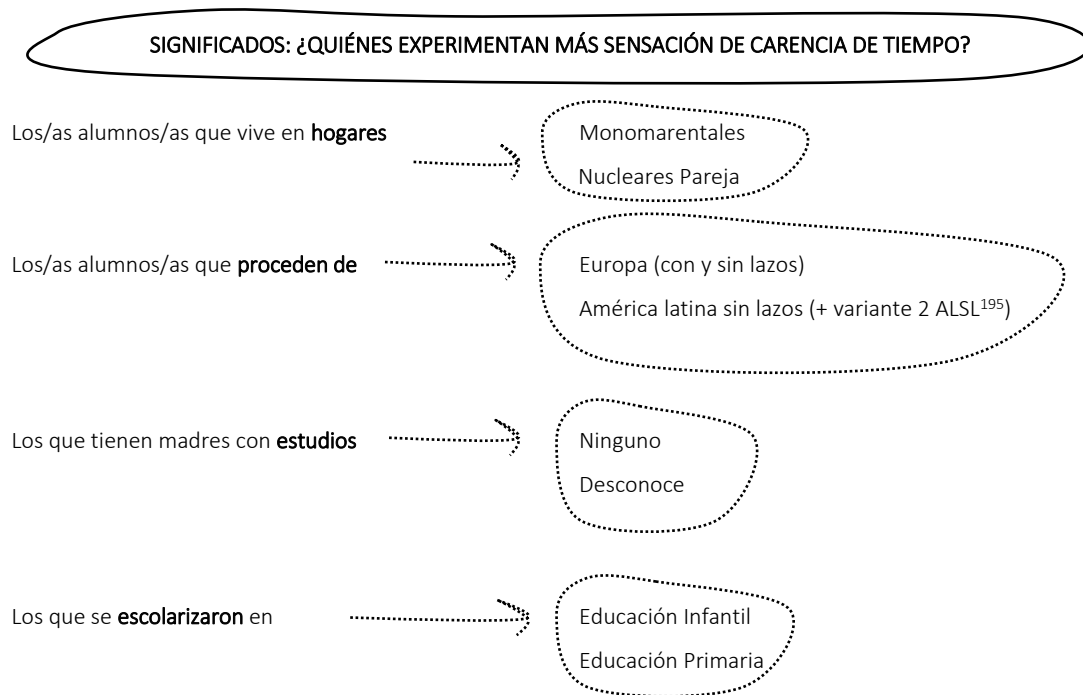
“Todos los indicadores que reflejan sufrimientos y penurias se acrecientan cuando hablamos de familias monoparentales. La privación severa, la pobreza y la baja intensidad laboral se disparan en los hogares con un solo progenitor al frente. Está claro que, en la sociedad española, se necesitan dos ingresos para mantener un hogar con hijos y, aun así, no bastan, porque los salarios son bajos y el empleo inestable” (ibid.).

Para finalizar las conclusiones de este capítulo, a modo de resumen y con intenciones clarificadoras, expongo un cuadro con los principales resultados extraídos de la intensa explotación y análisis de los datos proporcionados por el conjunto de estudiantes que aceptaron responder a las preguntas de la ENC1 y la ENC2

-la principal explotada en este capítulo-. Para bien o para no tan bien, “La historia marca y las privaciones vividas en la infancia se arrastran generacionalmente” (Izquierdo y Martínez Buján, 2019: 149).

6.4.3. Cuadros resumen:

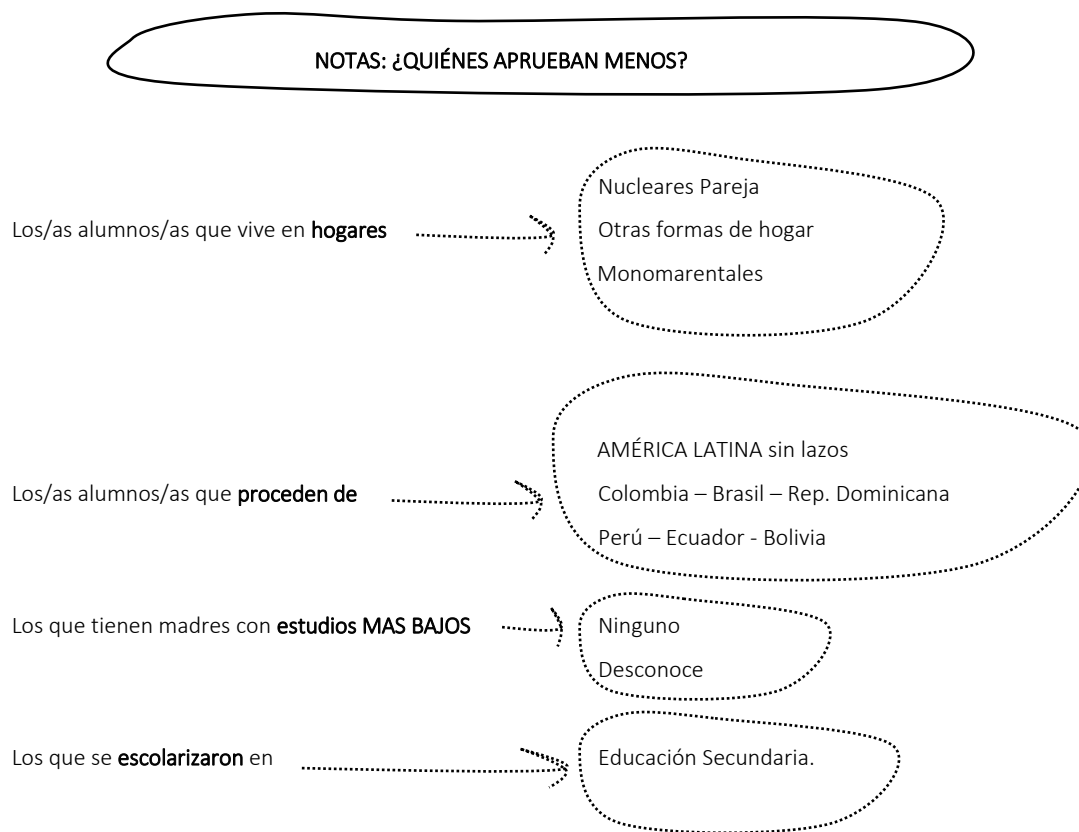
Figura 6.25. Alumnado migrante con mayor insatisfacción en la realización de determinadas actividades según la composición del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

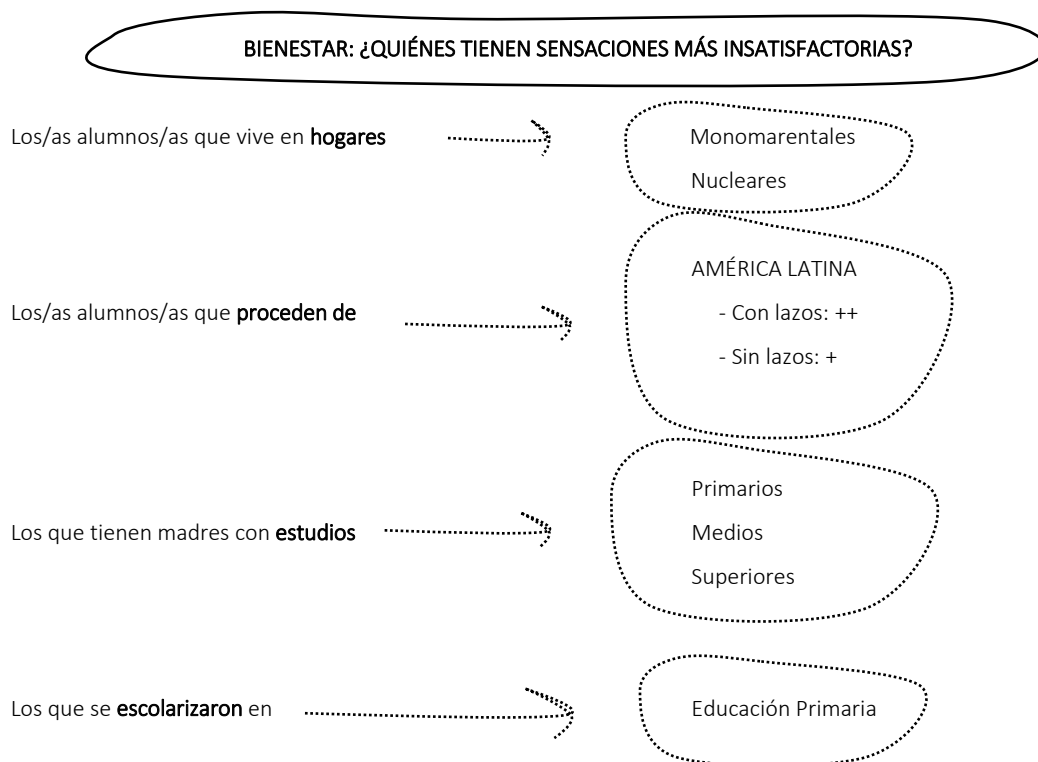
¹⁹⁵ América Latina Sin Lazos.

Figura 6.26. Alumnado migrante con menos aprobados según la composición del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Figura 6.27. Alumnado migrante con menor bienestar según la composición del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Figura 6.28. Transición a la educación postobligatoria del alumnado migrante según la composición del hogar

TRANSICIÓN EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA: ¿QUÉ ASPIRACIÓN TIENEN LOS ALUMNOS/AS? (3 RESPUESTAS)			
	BACHILLERATO	ABANDONO	NO LO SÉ
Los/as alumnos/as que vive en hogares	Nuclear Extenso	Otras formas	Monomarentales Extenso Otras formas
Los/as alumnos/as que proceden de	SIN LAZOS: A. Latina: Ecuador, Perú, Bolivia. Europa Otros. CON LAZOS	SIN LAZOS	SIN LAZOS
Los que tienen madres con estudios	Superiores Medios	Ninguno Primarios	Ninguno Primarios
Los que se escolarizaron en	Ed. Infantil	Ed. Secundaria	Ed. Secundaria

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

CAPÍTULO 7

EL IMPACTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LAS ADOLESCENCIAS MIGRANTES: LOS FINGIDOS ABRAZOS DEL ESTADO

Este capítulo aborda la influencia que la institución educativa tiene en las experiencias escolares del alumnado migrante. El punto de partida es el marco sobre el que el legislador establece las normas, hasta el aula ordinaria corriente donde se suceden las interacciones cotidianas entre todos los agentes de la comunidad educativa. En los pasados capítulos se llevó a cabo un análisis comparativo entre el grupo de población autóctona y migrante a través del uso del tiempo, en dos espacios de socialización clave: la escuela y el hogar. Las hipótesis de partida fueron probadas: se acreditó la existencia de diferentes experiencias escolares y educativas según la procedencia, en las que la población migrante quedaba expuesta a situación de desventaja educativa. Asimismo, se veía que el tipo de hogar condicionaba las experiencias escolares -a partir de diferentes variables-. En el presente capítulo, trasciendo este universo y me centro en el marco de la política educativa española aplicado al contexto gallego. La hipótesis con la que trabajo es que existen factores estructurales que hacen que la experiencia escolar sea diferente y conduzca a la desventaja educativa y, por tanto, a la desigualdad por parte de la población migrante. Sus problemáticas socioeducativas tienen su origen en la ley condicionando sus ritmos y tiempos escolares y sus posibilidades de inserción sociolaboral futura.

Para que quede claro, definiendo la idea de que el contexto educativo, delimitado por una ley educativa inestable, en el que se escolarizan los/as menores, afecta de lleno a sus experiencias y ritmos, a través de mecanismos que operan en los centros.

7.1. LA EDUCACIÓN ANTE EL ESPEJO DEL ESTADO

En palabras de Paulo Freire, referente de la pedagogía crítica, la educación es la expresión de la práctica de la libertad, que se concreta en su capacidad como motor de cambio, de trampolín hacia la transformación (1982). Es el instrumento que posiciona al individuo como actor, autorreflexivo, que se piensa a sí mismo y se piensa para con los demás, y lo inserta en el escenario social desechando su papel de espectador.

En el plano de lo real, lo cierto es que, en las sociedades postindustriales, la puesta en práctica de esos principios idílicos depende del poder político del Estado. Si es cierto que *“la educación constituye, desde la segunda mitad del siglo XX, la institución que representa la igualdad de oportunidades para todos los individuos ante sus trayectorias vitales”* (Larios Paterna, 2009: 57), debiera ser responsabilidad del Estado la defensa del derecho a la educación, en sentido amplio, a través de estructuras acogedoras y no excluyentes que decidan sobre el rumbo de la sociedad, como menciona Freire.

Sin embargo, mi hipótesis lo culpabiliza. El cuerpo legislativo y normativo que las diferentes administraciones han desplegado y despliegan acerca de la diversidad¹⁹⁶, y que está en constante exposición en los centros escolares, queda en entredicho. Y más, se verá, en tiempos de crisis, que son los tiempos de este trabajo de campo. Los ideales de igualdad y libertad son un binomio que se enredan al pensar en diversidad. Sin igualdad, no hay libertad y sin pensar la diversidad, la igualdad y la libertad no se ejercen:

“Los fines de la política educativa son variados, pero, sin duda, uno de ellos es promover la igualdad de oportunidades educativas. También, son variados los medios (...): el gasto público en educación, la política de becas y el diseño del sistema educativo” (Martínez García, 2007: 298).

En este capítulo quiero abrir en canal los dispositivos de la cultura escolar, que no hace sino retratar al Estado en un estilo realista y preciso y que me parece que se ejecuta con un modo de dominación unidireccional. Quiero hacer un diagnóstico que ayude a entender qué pasa con la educación de los/as diversos/as, hoy. Antonio Viñao (1998), describe la cultura escolar como

“El conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente” (p. 121).

Para empezar, despejo de esta definición cuatro incógnitas que abordaré: los actores y actrices, los discursos y lenguajes, las instituciones y las prácticas (Novoa, 1988 cit. por Escolano, 2000). En general, a lo largo de todo este trabajo, pongo el punto de mira en cada uno de estos ejes, dando en este capítulo, más protagonismo a la institución en voz del cuerpo docente.

Detenerse en las necesidades y realidades que existen en el sistema educativo ayuda a comprender el posicionamiento del Estado frente a la igualdad de oportunidades o equidad, la cual, desde mi perspectiva, debería ser la principal preocupación para el desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la calidad democrática. En este sentido, necesariamente, he de introducir a Bourdieu (2011) en el debate, pues su teoría de la reproducción me acerca a aquello que fabrica la escuela. Esa fuerza conservadora que da cuenta y reproduce las desigualdades sociales existentes en la sociedad, y que pone en juego al centro y la desigualdad. Ésta se explica en buena medida a partir del capital cultural, del que ya hablé. Con él, se refería a aquellos valores traídos de fuera y que encajaban con los transmitidos en la escuela. Dicho de otra manera, los valores de las clases dominantes son los valores pensados por el Estado para llevar a cabo el proceso educativo en los centros escolares. Por tanto, aquel grupo de alumnado que no porte en su mochila ese bagaje, entrará en conflicto y lo pondrá en desventaja con respecto a sus pares que sí comulgan con él. Esa idea se corona como hipótesis central que explica los rendimientos escolares entre alumnado procedentes de clases sociales diferentes. El

¹⁹⁶ Empleamos el término diversidad para referirnos al ámbito de las migraciones.

abordaje que hace junto a Passeron (2001) sobre la cultura escolar convence al pensar este tema de estudio. Si, tal y como señalan, ésta no es imparcial, no es de extrañar que las prácticas educativas y pedagógicas no lo sean y, por tanto, haya beneficiados/as y perjudicados/as. Los/as primeros/as serán los más afines a los valores y, los/as segundos/as, aquéllos/as que se alejan de la uniformidad, esto es, los/as diversos/as¹⁹⁷.

Bourdieu, aunque sirve de marco de referencia, también puede ser cuestionado, pues en realidad, este trabajo quiere tener creencia en el cambio y, si bien abraza estas teorías, también las pellizca, por su pasividad ante el cambio y su negativismo, por obsesionarse con la estructura. Coincido con Torres cuando rechaza *“todos los análisis y lenguajes paralizantes que no presentan posibilidades de acción liberadora”* (Torres Santomé, 1994: 199). Como ya se vio en pasados apartados, interesan los modelos de las teorías de la resistencia y producción cultural¹⁹⁸ con sus prácticas contrahegemónicas, pues abren la ventana de la posibilidad, de la resistencia y del rechazo al status quo con la producción de contenidos que sean liberadores. Las propuestas de Willis (1988) o Apple (1986, 1987), incluso Bernstein (1989a, 1989b) y Bernstein y Cox (1990) con sus conceptos de marco de referencia y clasificación¹⁹⁹ acercan a la visión de educación crítica alternativa, de escuela anticorsés con ganas de ganar la utopía.

Desde la llegada de la democracia, la realidad educativa ha estado protagonizada por enésimas leyes educativas, unas más polémicas que otras, que han venido reflejando la inoportuna parcialidad de la educación en este país, la cual afecta directamente a mi objeto de estudio. *A priori*, el principio fundamental ha sido el derecho a la educación:

“El disfrute efectivo por todos del derecho a la educación se revela como una de las potencialmente más poderosas medidas a medio y largo plazo, por los efectos que es susceptible de desplegar tanto respecto de los nacionales como de los extranjeros, para disolver las negativas percepciones del otro y las tensiones sociales y políticas que provocan, y conseguir su integración social sobre la base del respeto a sus diferencias culturales” (Cámara, 2001: 607).

Desafortunadamente, este estado ilusorio del que habla Cámara ha sido difícilmente construido con más o menos obstáculos desde la llegada de población migrante según quiénes fueran los arquitectos. La evolución de las leyes educativas desde los años 80 en España, refleja un aumento en las exigencias normativas, fruto de las crecientes necesidades. La llegada de flujos migratorios con progresiva intensidad desde los 90,

¹⁹⁷Se refiere a la diversidad no tanto como una cuestión étnica, sino de capitales. Existe una sobrerrepresentación en la población migrante de capital cultural y económico alejado del poder y valores dominantes.

¹⁹⁸ También encuentro debilidades, pero no es procedente: al igual que las teorías de la reproducción se centran en exceso en el papel de la estructura, las de la resistencia clavan la mirada en los procesos educativos sin reparar en ocasiones en lo *político* que hay tras las fronteras del centro.

¹⁹⁹ Marcos de referencia débiles se refiere a que “existen posibilidades de control por parte de profesores y profesoras y del propio alumnado en la selección, organización, rito y temporalización de los contenidos culturales”. Clasificación débil “posibilita creación de currícula cuyos contenidos puedan organizarse de una manera más globalizadora e interdisciplinar” (Bernstein, B., 1971 cit por Torres Santomé, J., 1994: 201).

desembocó en la confección de normativas que tenían en cuenta las incorporaciones de los nuevos/as menores migrantes en las aulas españolas, aunque, no siempre fueron paralelas a las demandas sociales y fueron consecuencia de una clara exposición de la ideología del aparato estatal.

Partiendo de esta imagen, comienzo con un breve repaso al marco legal de la educación en cuestiones de diversidad con una revisión general de la Política Educativa en Galicia, para acabar profundizando en las cotidianidades de las escuelas, con las voces de sus actores y actrices principales.

7.2. LA MANO *VISIBLE* DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: DE CÓMO LA IDEOLOGÍA ES DISFRAZADA DE AUSTERIDAD ECONÓMICA

El trabajo de campo sobre el que se basan las próximas páginas se realizó a lo largo de 2013, año en el que la palabra crisis estaba en boca de (casi) todos/as. Una década atrás, se pintaba en España el cuadro de la diversidad, con colores, acentos y biografías particulares. Desde los 2000, se produjo una constante llegada de alumnado de procedencia extranjera que propició una gran variabilidad de perfiles en los centros. Su presencia en las aulas no tuvo el mismo impacto en todas las regiones y cada una de ellas experimentó la migración de manera particular, lo que evidenció que España tiene un tejido migratorio diverso y con características propias, pero lo cierto es que, durante los tiempos abordados, las aulas españolas volvían a experimentar un cambio en las dinámicas con respecto a cursos pasados: frenazo en la matriculación de recién llegados, cambio de procedencias o retornos incitados.

Vuelvo de nuevo al comienzo. Antonio Izquierdo (1996) hace dos décadas titulaba uno de sus libros *La inmigración inesperada*, dándole al Estado una apariencia de poco profeta. Con esos/as adultos/as que llegaban, llegaron hijos e hijas que tarde o temprano se convertirían en alumnado de muchos centros escolares, cogiendo a la administración educativa *desprevenida* y con la mirada en otros horizontes. Si bien es cierto que el alumnado no se matriculó repentinamente en las escuelas, pues fue algo progresivo, hubo falta de previsión por parte del ente público. En este contexto, junto con la inexistente estabilidad legislativa en materia de educación desde la vuelta a la democracia, el Estado comenzó las maniobras para afrontar -enfrentar- las nuevas realidades de las aulas, en forma de diferentes normativas educativas que atendieran a la diversidad.

En el momento de la realización del trabajo de campo, la crisis en España estaba en plena erupción. En el discurso general mostrado por los/as expertos/as entrevistados/as, existen coincidencias en señalar que la legislación vigente en materia educativa condiciona las experiencias escolares y los itinerarios educativos. La

influencia de las leyes especiales (Ley de Extranjería), que prevalecen sobre las generales (Ley Educativa), provoca un juego de equilibrios en los/as menores con el que tienen que lidiar diariamente (tanto ellos/as como sus familias), con el plus de la situación jurídica en la que se encuentren.

En las diferentes leyes educativas que ha tenido España, los modelos educativos se han concebido de modos radicalmente diferentes. Introducen este colectivo en términos de diversidad e integración o con una visión compensatoria como la más favorable para la consecución de una mejor salida escolar. Según buena parte de los/as entrevistados/as, existe un reconocimiento positivo de los avances dados ante las nuevas demandas que una sociedad plural requiere, se trata de un progreso relativo, en términos comparativos: *“mejor ahora que antes pero no llega...”*. Las bases para justificar esa ideologización²⁰⁰ se asientan en la diferenciada preocupación en la asignación de recursos humanos y materiales proporcionados a los centros. No acaba de quedar claro si esa falta de recursos es por una cuestión económica -por los tiempos de crisis- o simplemente por una cuestión ideológica, y que se disfraza de austeridad económica-, lo que revela el desinterés en velar por el bienestar socioeducativo del alumnado.

Algunos/as de los/as entrevistados/as así lo expresan:

“Para tratar la diversidad, ahora están mucho más preparados porque ahora tienen todo esto de las adaptaciones curriculares, pues siempre les ayudan más. No es lo mismo que tú, que te quiten para una adaptación curricular en lengua, porque por mucho que esté 1º de ESO, que te metieron por edad y por nivel en ciencias con los mejores, pero en las lenguas vas muy atrasado, entonces tienes una adaptación curricular en lengua, con tutorías”. (Docente D1).

“Sí, son útiles, por ejemplo, al principio, cuando llegó la ucraniana nos planteamos hacer un examen de competencia curricular y así con la posibilidad de hacer un examen de competencia curricular al principio de curso para saber dónde poder ubicarla y ella no se sienta...”. (Orientador O1)

“Las preferencias de la Administración ha sido la integración, pero el concepto de integración es muy relativo porque hay bastantes modelos, digamos...diría como un modelo más asimilacionista, te tienes que adherir a las normas o ha sido un poco más empática, se ha valorado más la casuística. Desde el punto de vista legal sí se ha valorado, estos alumnos tienen derecho a un plan individual, pero la realidad, si tu sólo lo dejas en palabras la realidad se impone y si tú no lo acompañas de medidas concretas eso queda como una declaración de intenciones”. (Docente D2).

La falta de medios y recursos es la principal crítica hacia la política implementada. Existe un reconocimiento de mejora, pero, no existe correspondencia entre el papel y la realidad, precisamente por la falta de instrumentos con los que actuar. La Ley y la práctica diaria trasladada al centro, deja los propósitos del legislador a una declaración de buenas intenciones abocando al centro a la soledad y generando malestar real entre el cuerpo docente. Existe el convencimiento de que esa obstrucción acaba generando desatención y

²⁰⁰ Tomamos el concepto de ideología de Torres Santomé, J. (1994:18): “aquella visión del mundo, una perspectiva de las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y que, por consiguiente, es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y las mujeres”.

discriminación por omisión -por la falta de toma de decisiones-. La autonomía que desde la ley se le garantiza al centro para gestionar y administrar sus necesidades, se traduce en desamparo, al no proveerlo de aquello imprescindible para el bienestar de todo el alumnado y profesorado. En definitiva, la migración, desde el ámbito educativo, se ve -se ha visto- como un contratiempo que poco a poco se ha ido *parcheando*.

“Hace unos años que ha salido algo concreto sobre la inmigración. Yo creo que hoy en día, bueno, a ver, es que depende los centros. La Xunta manda unas directrices y luego es el centro el que, dependiendo de los medios que tenga cada centro”. (Miembro Equipo Directivo ED1)

“Lo que suele ocurrir siempre con las políticas educativas es que sobre el papel están muy bien, y son muy bonitas y muy completas, pero no noto el mismo interés a la hora de llevarlo a la práctica. Tiene que haber un mayor esfuerzo en aquellos centros que tenemos una proporción de alumnado inmigrante...se debe de concretar en medidas efectivas”. (Orientador O2)

7.3. DISPOSITIVOS DE LLEGADA

7.3.1. Las Aulas de Acollida

El principal recurso de intervención que se articula para con la diversidad (en términos migratorios) es el Plan de Acollida. Es un entramado de tipo global y holístico que tiene varios niveles: recibimiento y contacto con el alumno y familia, valoración necesidades del alumno y asistencia a clases de apoyo, ya sea para aprendizaje del castellano -lengua vehicular junto con el gallego- y/o acceso al currículum. En lo relativo a la lengua, no existe esa presión por *asimilar* el idioma y vehicular la adaptación en el marco de la atención generalizada del/a alumno/a y su familia. Se insiste en que la lengua gallega aparece en un plano más secundario con el ejemplo significativo de que el Grupo de Adquisición de Lenguas no se garantiza a todos los centros.

“Cómo hacemos? porque no tenemos grupo de adquisición de lenguas, en otros centros sí lo hay. Lo hicimos en plan casero. Pues la mandamos a Equus Zebra, la metimos en apoyo yo también la estoy ayudando otras horas y poco a poco ha ido adquiriendo puede manejarse en el idioma. Hemos presentado un alumno ayudante, lo típico hasta que se fue adaptando cada vez más”. (Orientadora O3)

Por otra parte, la articulación de estos planes depende de la idiosincrasia de cada centro, es decir, del entorno en el que esté inscrito, del porcentaje de alumnado de procedencia migrante, del *perfil* del equipo directivo, del *background* de los docentes, de los recursos económicos, materiales y humanos y de la titularidad del mismo. La singularidad de los centros, además, viene determinada por cómo se desarrolle la denominada autonomía de centro, esa *libertad* que la Administración provee al centro para actuar según su criterio. Pero, sobre todo, por el volumen de población *diversa*, que de ello dependerá la asignación de recursos.

Los centros a los que tuve acceso en Galicia son de titularidad pública, con un porcentaje de alumnado migrante desde 12 al 17%²⁰¹ aproximadamente. La cuestión de los recursos es fundamental y su asignación depende de ese porcentaje de población inmigrada. En este sentido, algunos/as entrevistados/as manifiestan

²⁰¹ Datos obtenidos de los centros objeto de estudio.

su desacuerdo a la hora de contabilizar a ese alumnado y se preguntan qué se entiende por alumnado extranjero o inmigrante: ¿por origen y/o nacionalidad, por la de sus padres?

“Tenemos que, o bien son extranjeros que vinieron, o son hijos de extranjeros que nacieron aquí, o niños españoles que se fueron al extranjero y volvieron o incluso niños que son adoptados...muchas veces no se consideran extranjeros, pero sí traen necesidades semejantes”. (Docente D1)

“Lo primero no me gusta catalogar al alumnado como inmigrante. El alumnado es alumnado y pues el ser inmigrante no es ninguna categoría ni en positivo ni en negativo, es un alumno y como centro educativo tenemos que dar respuesta a lo que esa persona necesite, sea de Santo Domingo o de Cádiz. Puede tener las mismas necesidades...si un alumno tiene doble nacionalidad ya no cuenta... Por eso yo lo de alumnado inmigrante no sé lo qué es porque si yo lo tengo que contabilizar a ese chaval en estadística no cuenta como inmigrante, pero realmente sí lo es y necesitamos recursos para él... Si lo contabilizamos con situaciones individuales, podríamos pasar de 80 a 100. A mí me gusta mirar al chaval en el contexto de su situación completa”. (Miembro de Equipo Directivo ED2)

7.3.2. ¿En qué consiste el protocolo?

El Plan de Acollida, se recoge en el Plan Educativo de Centro. Es un documento vivo que marca las acciones del centro con el alumnado, un plan que no tiene por qué estar formalmente escrito. En él, se proporciona una serie de actuaciones que suelen ser de carácter *caseras* -en nombre de esa autonomía de centro- desvirtuando de este modo las normativas. El primer momento del Plan, parte con la llegada y matriculación del/a alumno/a en cuestión. Es el momento de la primera impresión que va a crear un tipo de percepción y sentimiento de *acogida* determinado tanto en el/la alumno/a como de la familia que lo acompaña. Suele ser un acercamiento protocolario. Dependiendo de cómo sea este encuentro, puede aparecer lo que he denominado como *factor de cohibición*: resignación y aislamiento por parte de las familias y obstáculos en el proceso de acoplamiento del/a alumno/a a la escuela. Así lo enuncian:

“...entonces nosotros procuramos que haya una entrevista con la familia...los chavales que empiezan en el cole y no sean de primero de la ESO procuramos saber un poco más de ellos, ver si tiene notas solo del tercer trimestre o tiene otra cosa y a veces si él viene y tú ves procedencia ... Y si alguno se ha incorporado con el curso empezado, hablamos, después de que hayan cubierto los papeles, hablamos con el chaval o la chavala y con quien le acompañe, su padre, su madre o los dos, esperamos un momento en que todo esté tranquilo, que no haya recreo y tal, y les enseñamos el centro, que vean las instalaciones, cuál va a ser su clase, quiénes van a ser sus compañeros, procuramos transmitirle buenas sensaciones, que no se preocupe”. (Miembro de Equipo Directivo ED2)

“Primero se le matricula, se le convoca un día a una hora determinada, la profesora del aula de acogida y el coordinador del ciclo lo pasean y luego les hacen un pequeño test para ver qué nivel tienen y al día siguiente ya se le ubica en el Aula de Acogida, se les presenta a la profesora y ya está. Un instituto no es especialmente un colegio, y cuando llegan es especialmente duro”. (Orientador O3)

El segundo paso, consiste en el examen y valoración del/a alumno/a, con el fin de conocer cuál es su nivel curricular y sus necesidades, y de asignarle un curso. Algunos/as expertos/as insisten en la importancia de dotar de flexibilidad a esta fase, con el fin de favorecer la comodidad del/a alumno/a, principalmente para no influir negativamente en su estado anímico y motivacional y que pueda marcar su trayectoria escolar. En otros casos, coincidiendo también con los centros donde más alumnado hay, no se hace especial mención al aspecto

psicológico y parecen centrarse más en medir las necesidades académicas e idiomáticas, y que pueden desembocar en decisiones erróneas y precipitadas.

“Muchas veces cuando un chaval viene, lo menos importante es lo académico, tiene otras necesidades que si no están cubiertas es muy difícil que se cubran las académicas. Tiene necesidades afectivas porque efectivamente es una ruptura. Lo primero tiene que recomponerse afectivamente, es muy importante que sepamos qué sabe y qué no sabe. Muchas veces hay que esperar para preguntárselo porque si tú estás emocionalmente bloqueado, no vas a ser capaz de demostrar todo lo que sabes. Incluso que la referencia es que se tomen en un momento en que veas que el niño está tranquilo”. (Educador Social E1)

“Yo creo que lo importante debe estar por delante de lo urgente y no pasa nada porque un chaval que acaba de llegar esté 10 días en una clase y después lo cambien. Pero cuando tomas esa decisión que sea con una base real, ver qué cosas les suenan, que haya podido estudiar ahí, aparte de lo que le puedas decir al padre de preguntarle por notas de allí, que es lo que estudio, y tener algún tipo de referente que pueda ser documental o a través de lo que le chaval pueda llegar a hacer. Algunas veces solemos poner la mira en lo que no sabe y yo lucho por hacer lo contrario, por ver que es lo que sabe porque realmente ahí está la posibilidad de enganche”. (Docente D2).

Una vez que se determine el nivel del/a alumno/a, se redirige a un aula ordinaria dónde comenzará ese proceso de acoplamiento a su nuevo entorno y compartirá con sus compañeros/as el mayor tiempo posible. En algunos centros, se introduce la figura del *alumno-tutor*, que es un/a alumno/a sugerido por el profesorado y que éste acepta voluntariamente que va a ser como su guía y ayudante en la primera fase de adaptación.

“También se llama alumno-tutor, es cuando una persona llega nueva, no tiene por qué ser inmigrante...El tutor lo sienta a su lado, se encarga de en los primeros días, estar con él, de acompañarlo por todas las estancias del centro, explicarle cómo funciona, estar con él en el patio. Toda la ayuda que le pueda servir”. (Orientadora O1)

A partir de ahí, este alumnado forma parte del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que es aquél que tiene desfase curricular, como otros autóctonos, y/o desconocimiento del idioma. Ya sea recién llegado o tenga cierta antigüedad en el sistema educativo de destino, va a formar parte de ese grupo. Es cierto que cuánto más tiempo lleve ese/a alumno/a familiarizado/a, más posibilidades tiene de esquivar estas clases, por haber podido empalmar antes con el nuevo sistema educativo. No obstante, sea cuál sea el perfil, los/as estudiantes migrantes que no acuden a estas clases son la excepción. La inclusión en esa aula no es causa-efecto de ser migrante, sino por ser nuevo en el sistema educativo, y se considera que tiene que familiarizarse y adquirir ciertos niveles necesarios para *normalizar* su situación.

La valoración por parte del cuerpo docente es positiva, aunque es cierto que hay un porcentaje de alumnado que no *avanza*²⁰². Los/as entrevistados/as exigen flexibilidad y acompañamiento personalizado. Es fundamental que haya equilibrio entre el progreso académico y psicológico, por lo que el calendario de asistencia se confecciona de manera individualizada, que sea lo más positivo para el/a alumno/a. Este soporte a la *diversidad* está en decadencia, en el momento de realizar el trabajo de campo, debido a los recortes, lo cual afecta directamente a la (des)atención de este grupo de alumnado. El impacto de la crisis también tiene

²⁰² Terminología utilizada por los/as entrevistados/as.

sus efectos nocivos: o bien se recortan o directamente desaparecen, sobre todo en los centros concertados, viéndose el/la alumno/a desbordado en las aulas ordinarias, hecho que directamente va a condicionar su trayectoria.

7.3.3. Medidas complementarias

Cambiando de tercio, y siguiendo con los recursos de los que el alumnado dispone, el Programa de Refuerzo y Orientación del Alumnado (PROA) se creó originalmente para reforzar y orientar al alumnado con algún tipo de dificultad sin mirar el pasaporte, pero lo cierto es que más de la mitad de los asistentes son migrantes. Primero, se solicita desde el centro y una vez concedido por parte de la Xunta de Galicia, se deriva al alumnado no sólo migrante teniendo en cuenta sus recursos socioeconómicos y familiares. Se imparten por las tardes, organizados según cursos y el alumnado acude de manera voluntaria, con la voluntad de las familias en algunos casos o la indiferencia, en otros. Existe una dicotomía en los resultados: o bien ese/a alumno/a experimenta un rendimiento óptimo con el paso del tiempo, o bien se les releva de esa plaza por absentismo o por entorpecer el ritmo de las clases. Debido a la demanda que existe y la escasez de plazas -15 por curso-, el control de cada alumno/a es exhaustivo:

“Este es el tercer año que lo tenemos concedido. En cursos anteriores era aparte, tú lo pedías o no lo pedías, nosotros lo pedimos y los estábamos teniendo. El año pasado se integró en una propuesta mayor de la Consellería que se llama Contrato-Programa que es una propuesta de la Consellería en la cual tú puedes participar, tiene 5 líneas y puedes participar en todas las que quieras...”. (Miembro Equipo Directivo ED1)

“... antes era algo que no estaba dentro de nada. Que podía ser apoyo, acompañamiento, ahora está integrado. De alguna manera, es porque está un poco todo unido. Determinados chavales tienen problemas porque tiene problemas con el cálculo, de comprensión. Son distintas líneas, pero están muy relacionadas. Para que la vida académica sea relajada, es importante que tengamos un buen ambiente de convivencia, bueno pues vamos a trabajar para mejorar la convivencia. No son cajones apartes. Y el PROA, hasta este año, solo se podía hacer grupos de primero y de segundo, este año ya hay la posibilidad de hacer grupos de tercero y cuarto. Entonces nosotros también apostamos por los grupos de tercero y cuarto, el problema es que la Consellería no te manda profe, porque los profes que dan el PROA son de primaria y no pueden dar en tercero y cuarto. Los de tercero y cuarto lo tiene que impartir un profesor del centro. Este año nosotros tuvimos tres grupos, uno de primero, otro de segundo y un grupo con alumnos de tercero y de cuarto. Primero y segundo tenían lunes y miércoles, primero de 4 a 6. Los de segundo de 6 a 8 con Rubén que es el que mandó la Consellería y los de tercero y cuarto tenían miércoles y jueves de 4 a seis.

¿Y acuden con regularidad?

“Mmm, bueno hay algunos casos de abandono porque las circunstancias son las que son y puede ser que no puedan seguir viniendo por situación familiar o lo que sea.

Claro, porque, ¿tenéis un límite?

Sí, 15. Hay un mínimo y un máximo. Hay que priorizar. Una de las cuestiones para nosotros importantes es que tenga la posibilidad de venir al PROA aquellos alumnos que por las tardes fuera del instituto por situación económica por tal no tienen a alguien que le eche una mano”. (Docente D1)

7.3.4. Recursos externos

Dadas las condiciones en que esta población se ve inmersa en la escuela por las condiciones del centro, existen ciertos recursos externos que son un servicio al que el alumnado migrante puede acceder para atenuar las descompensaciones curriculares y de idioma. Las reacciones son diversas. A veces, a nivel local se pone a disposición de los centros unas oficinas municipales a donde se derivan las familias migrantes para que éstas dispongan de ella con el fin de mejorar la situación personal del menor. Su ámbito de actuación es en los barrios con mayor tasa de población migrante. En A Coruña, estaba la Unidad de Atención al Migrante (UAMI), que con la crisis corrió el serio riesgo de desaparecer²⁰³. A ella acuden voluntariamente, previa recomendación de los centros, familias migrantes con sus hijos/as donde se asesora y se imparten clases particulares para mejorar el rendimiento de los/as menores. También las ONG's operan a favor de posibilitar un recurso más a este colectivo, que también están en contacto directo con el centro. Además, desde los centros cívicos de los barrios se planean actuaciones o se proporciona la información necesaria para que este colectivo conozca la posibilidad de utilización de este recurso.

“Dependiendo de los medios que tenga cada centro. No todos los centros tienen los mismos tipos de programas. Y aparte buscamos ayuda externa. Por ejemplo, ayuda a organizaciones como la UAMI, Equus Zebra (...) Por ejemplo, la UAMI, en esta zona trabaja menos, porque trabaja más en la Sagrada familia y Los Mallos. Nosotros, en este momento, tenemos dos alumnos que van a la UAMI. Por lo tanto, nos mandamos correos diciéndome los alumnos que tienen. Yo recojo información de profesores para mandárselos a ellos y hemos tenido una reunión conjunta con la técnica de servicios sociales y con los profesores (...) Entonces vienen aquí y yo les proporciono toda la información que tenga, tanto de evaluaciones, como de comportamiento, como de asistencia, y todo esto (...) entonces nos mandan como un pequeño informe y demás”. (Orientadora O2)

“Todo es a través de la tutora, entonces se hace la oferta de la UAMI como otro tipo de servicio, como puede ser, en este caso, de este barrio de Pescadores que es a través del Centro Cívico. Como siempre tienes que hacer una ficha de derivación, lo que haces a la tutora se lo comentas, "mira si hay alguien que te pide apoyo o hay alguien que consideres tú que puede necesitar un apoyo extra a lo mejor a lo que damos en este centro o porque no puede venir al PROA o a refuerzo o lo que sea (...) se lo comentas a las familias y lo que hacemos es hacer una ficha de derivación y con ella, ellos se ponen en contacto con la familia”. (Educadora Social ES2)

Algunos testimonios manifiestan la bondad de este servicio y la ayuda que proporciona, pero también añaden que la realidad que existe en las aulas se traslada a éste y muchas veces no existe solución, volviendo a problematizar la cuestión migratoria. Esos problemas hacen referencia a la falta de interés por parte del alumnado y sus familias, y por el comportamiento del mismo. Así lo expresan:

“En cambio, por ejemplo, el colectivo marroquí que hay muchos chicos que han venido solos, hay un trabajo muy fuerte de apoyo moral que vienen a expresarse, igual no les puedes ayudar en nada físico ni económico, pero es un espacio que tienen en el que hay alguien que le escucha”. (Educadora Social ES11)

“Lo que pasa, es que el uso que hacen es diferente. La gente de familia suele ser para cosas concretas, por ejemplo, quiero jugar al fútbol en no sé dónde, o necesito renovar papeles. Vienen porque la familia ha recibido una carta y

²⁰³ Actualmente se denomina Unidad de Asesoramiento a las Migraciones. Depende del Concello da Coruña. Ver <https://www.coruna.gal/web/gl/detalle/unidad-de-asesoramiento-a-las-migraciones-uami/entidad/1149055921624>

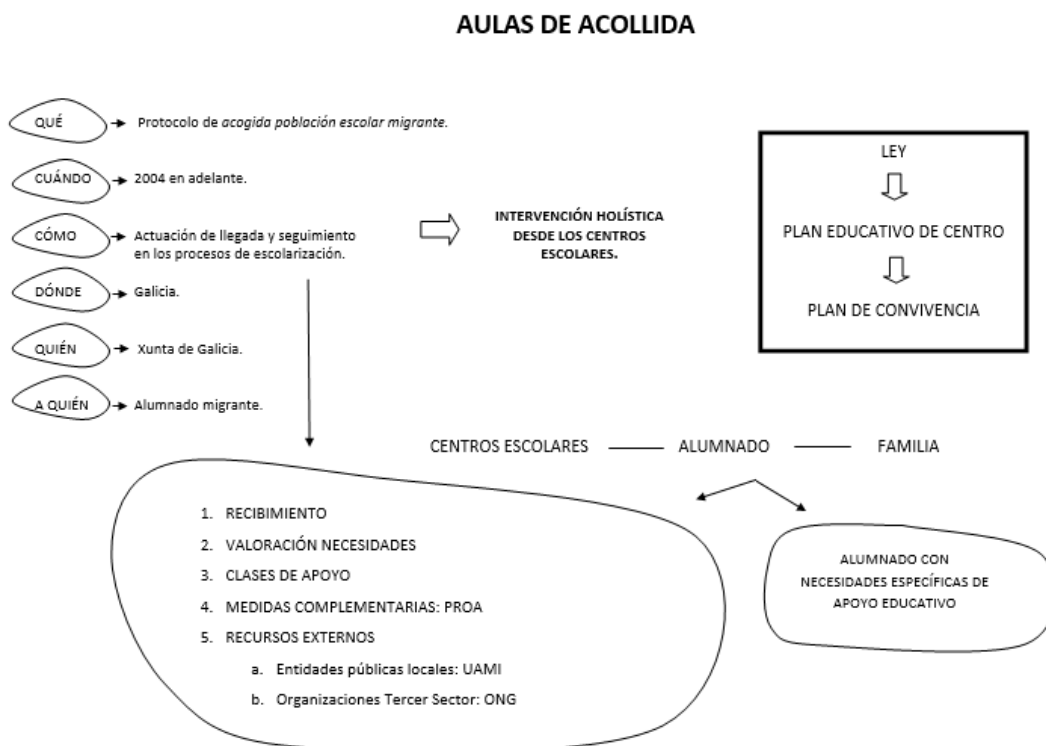
no saben de qué va y vienen para cosas que en teoría no les tocaría a ellos, les tocaría a sus padres, por ejemplo: "mi madre ha recibido una carta de hacienda y no sé de qué va". (Educatora social ED2).

Su principal función es la del acompañamiento escolar, la detección de las necesidades del/a menor y hacer el seguimiento en constante contacto con el centro. La experiencia vivida de estas entidades con la institución escolar a veces no es del todo positiva. Hablan del *absentismo legal*, que se refiere a las prácticas que han puesto determinados centros escolares con alto porcentaje de población migrante, al incluir en sus reglamentos de régimen interno unas directrices que son descaradamente excluyentes y que afecta mayoritariamente al alumnado migrante:

"Otra cosa que nos hemos dado cuenta es que lo que nosotros llamamos el absentismo legal que vendría a ser que ciertos institutos han puesto (curiosamente los institutos que tienen más migración) han puesto un reglamento interno que dice que si tu no llevas un determinado material escolar, no puedes entrar en clase, entonces ese niño si no tiene libro, no puede entrar a clase, porque no tiene el libro o el compás y como no es un absentismo, es una sanción escolar, entonces hay un protocolo de absentismo que cuando un chaval deja de venir al colegio tienen que hacer un informe a servicios social y ellos deben contactar con la familia para ver qué está pasando. Claro esto no hace falta que hagan el informe porque el niño está, pero no puede entrar en clase. Es horroroso porque es difícil de detectar porque es una cosa como que me parece premeditada". (Profesora Apoyo ONG A1)

Habiendo dado cuenta del funcionamiento crítico del principal dispositivo y de los recursos disponibles en los centros gallegos de enseñanza, paso a examinar los discursos contruidos por los expertos sobre la alteridad asentada en las aulas. Como ya he destacado en el capítulo dos, es muy importante detenernos en las imágenes y representaciones que se crean sobre el alumnado migrante, pues a través de ellas, se refleja una visión del mundo que puede llegar a ser contagiosa. Antes, a modo de resumen, a continuación, se muestra un esquema del funcionamiento de las Aulas de Acolida en Galicia.

Figura 7.1. Esquema funcionamiento dispositivos de Llegada en Galicia



Fuente: Elaboración propia.

7.4. LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO EN EL CUERPO DOCENTE: FORMACIÓN E INEXPERIENCIA. EL EFECTO PIGMALIÓN

7.4.1. Maniqueísmo en los retratos.

La lógica discursiva presente en la construcción del otro es clave en la consecución de los objetivos de esta tesis, que no son otros que desentrañar los imaginarios creados por el profesorado sobre la multitud migrante en las escuelas, e intuir a la institución pública. En el momento de la recogida de datos, los/as entrevistados/as señalan que *“estos nuevos perfiles no pueden ser agrupados dentro del perfil estándar”*, argumentando que se encuentran en:

- situación familiar interna, que suele estar asociada
- situación socioeconómica más precaria,
- conflicto con los diferentes referentes culturales de destino,
- desconocimiento de la lengua (en algunos casos) y
- momento incorporación y acceso al currículum (descompensación con los niveles de origen).

Estos elementos en combinación, según los/as mismos/as, conducen a un mayor riesgo en términos de *fracaso* académico²⁰⁴, que mayoritariamente afirman, es superior a los/as autóctonos/as, y a condicionar sus actitudes y comportamiento hacia la escuela. A ello, también se le puede sumar, una actitud problemática y de rebeldía, que deriva del ámbito relacional y entorpece el pacífico devenir de ritmos de clase. Si me detengo en las razones dadas para esa desventaja educativa particular, se ve que sólo dos atienden a criterios propios de la condición migrante.

A partir de esta radiografía global en la que encuentro dos versiones diferenciadas, doy cuenta de una construcción del objeto de estudio particular, que se transfiere diariamente a través del currículum oculto y/o las pedagogías visibles e invisibles que Bernstein trabajó. En este punto quiero detenerme, para centrarme en la importancia que el currículum oculto tiene en los procesos educativos. Para analizar rigurosamente el sistema educativo es necesario pararse en ello. En palabras de Torres Santomé.:

"Hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional" (1994: 198).

Althusser en su día habló de que la educación es el aparato ideológico del Estado que más dominio ejerce entre el resto de aparatos (religioso, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural) (Torres Santomé, 1994: 21). En esos conocimientos, destrezas, actitudes y valores están contenidas cuestiones de índole política, éticas y filosóficas que tienden a ser legitimadas por la hegemonía ideológica. El currículum oculto tiende hacia la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico y:

"Las clases o grupos sociales con mayor grado de control de las esferas que conforman la vida social son quiénes van a tener más influencia en lo que será el aparato de gobierno del estado y por tanto quienes tratarán de influir en los currículums (p. 203).

Con ello se conforman códigos que no dejan de ser, en palabras de Julia Varela, "el resultado de posiciones desiguales en la estructura social, sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura, al mismo tiempo que suponen una relación específica con el lenguaje" (Varela, J. 2004: 6). Al respecto, Bernstein (1989a) distingue pedagogías visibles e invisibles que emergen en Europa en los 60. Las primeras hablan de jerarquía y reglas explícitas, de la educación tradicional. Las pedagogías invisibles son no vistas para el/a alumno/a, dando autonomía y margen a la creatividad aparentemente, pero en realidad resultan igual o más peligrosas que las visibles ya que reproducen la desigualdad. De esos procesos emerge, por ejemplo, lo que en psicología se llama Efecto Pigmalión, que hace referencia a cómo las expectativas que los/as

²⁰⁴ Se emplea la terminología utilizada por los propios entrevistados.

docentes/as tienen sobre el alumnado pueden condicionar su comportamiento y experiencia escolar (Rosenthal, 1994). No obstante, es óbice señalar que también existe un margen de alumnado y profesorado que se resiste y altera los mensajes que las instituciones tratan de transmitir y que incluyo dentro de la denominada contrahegemonía docente, que se refleja en los posicionamientos diarios que manifiestan en sus prácticas diarias (Torres Santomé, 1994: 198).

A continuación, muestro los posicionamientos con lo que me topé en el trabajo de campo. A sabiendas de que existen dos tipos de representaciones sobre este alumnado, no sería de extrañar que las acciones diarias del profesorado distaran una de otra, siendo la segunda más propicia a buscar el consenso y la primera a buscar más el conflicto. Volviendo al trabajo de Torres, éste reitera que el colectivo docente (y estudiantil) no es una categoría uniforme: *“Los profesores, profesoras y el alumnado ya no son ni pueden ser vistos como bloques monolíticos, acrílicos y pasivos sino personajes activos que procuran hacer valer sus derechos y denunciar aquellas formas de marginación que resultan especialmente visibles”* (Torres Santomé, 1994: 205).

Importando la terminología *althusseriana*, encuentro una postura más cercana a la ideología dominante y otra que sería la contrahegomónica. En este sentido, advierto:

una versión que rebosa culturalismo, precisamente en los centros donde hay una fuerte presencia migrante;

- otra que rechaza la cuestión cultural y se centra en el contexto familiar y de clase. Sucede en aquéllos donde el porcentaje está más atenuado.

Desde la perspectiva culturalista, que tiene una tendencia clara a la problematización, se incluyen aquellas visiones que ven a este colectivo como un problema que complica la vida escolar en el centro y por el que habría que tomar medidas. Esa conflictividad que sacude la *paz* interna, va de la mano de razones nacionales o culturales. Identifican el origen -o procedencia- y los referentes culturales con determinadas pautas de comportamiento, ya no sólo del/a alumno/a, si no de las familias conjuntas. Esa especificidad cultural particular que portan en sus maletas incide directamente en su relación en el centro:

“Sí, a ver hay casos en lo que eso no sucede evidentemente, pero si es verdad que sorprende que sean de los más problemáticos. Por ejemplo, en los marroquíes hay problemas de comportamiento. Los máximos problemas de comportamiento por llamarlo así, los tenemos en ciertos sectores sudamericanos, muy fuertes y después ya vendría la población marroquí y claro lo atribuyo a eso”. (Docente D2)

“Yo te diría que sí, por ejemplo, que hay un claro racismo, no en todos los profesores, hay unos profesores muy lindos, pero que a mí el psicopedagogo de uno de los colegios más mayoritarios de aquí nos dijo que eran primitivos y que genéticamente no se adaptaban al mundo escolar. Que eran animales, que no se adaptaban. Ya no es ni cultural. La más fuerte que he oído es ésta. Luego en el tema cultural hay mucha complejidad, si una persona tiene una conducta que no es adecuada, eso es cultural. Hay tendencia a pensar que el otro no tiene intereses”. (Educadora Social ES2)

Por otra parte, saltando posturas intermedias, hay una lógica discursiva opuesta, que responde más a cuestiones de índole familiar y de status socioeconómico, en definitiva, de clase. Esta perspectiva conecta la

escuela con las demás esferas de la sociedad: hablan de familias de pocos recursos culturales y económicos y con una situación interna compleja. Además, en algún caso establece la diferencia del hábitat del que procedan -rural o urbano- y es que consideran un condicionante clave. El factor fundamental, también es el momento de incorporación al centro escolar de destino y es que, cuánto más tarde llegan (con más edad), más dificultades tienen para acoplarse a los ritmos y condiciones que el sistema educativo impone, sobre todo por la cuestión idiomática:

“Sí, tenemos argentinos magníficos y argentinos horrorosos como estudiantes. Quiero decir, y vuelve depender de si vienen de ciudad o de campo, da un poco igual de que país, lo importante es si vienen de una clase media de ciudad o vienen de un entorno rural”. (Orientadora O1)

“Hay gente que ha sido escolarizada que escribe perfectamente y que habla francés y que ya tiene un bachillerato privado, pero la mayoría vienen con un nivel muy malo, sobre todo de los pueblos, personas que han estudiado en la Madrassa²⁰⁵, que saben escribir árabe pero que casi no saben escribir las letras latinas, que tiene un nivel muy bajo en todo. El desfase curricular ya se da en los nativos y se encuentran que pierden un año, con los inmigrantes es peor”. (Educativa social ES1)

Este grupo del que hablo, que también atribuye su bagaje a las biografías del alumnado, sí reconoce las dificultades que el centro posee para tratar la diversidad, por los escasos recursos de los que dispone y que deriva en una patente desigualdad social que nada tiene que ver con preferencias culturales. Asimismo, también introduce la dialéctica entre *fracaso académico versus éxito escolar*, en alusión directa a las consideraciones que hace la Administración, y es que muchas a veces, a pesar de todos estos condicionantes, el balance es positivo: aunque académicamente el alumno puede tener muchas debilidades, en el aspecto relacional y de inclusión, la escolarización está siendo un éxito.

“Yo procuro deshacerme de las etiquetas nacionales, hay que mirar al chaval en concreto, su situación personal y familiar. Aquí, por ejemplo, tenemos alumnos peruanos y no es lo mismo venir de Lima que venir del rural. Tuvimos un chaval de Perú que su madre era indígena y no es comparable”. (Orientador O3).

“Sí de situación familiar, este chico que te estoy contando, los padres están separados conviven en el mismo techo, él duerme en la misma cama que su madre, es una situación tan complicada y con cero recursos económicos. En ese contexto simplemente este chico con problemas de (...) eso se traslada al centro”. (Profesora Apoyo ONG A1)

“Vuelve a hacer otra cosa que no me gusta, lo que se considera como fracaso escolar. A fin de cuenta son números, hay casos que cuentan como fracaso escolar y, luego los que figura como fracaso escolar verdaderamente son fracasos académicos y hay fracasos académicos que son éxitos escolares porque habría que ver cómo estaba esa persona cuando llega y cómo está cuando termina. Para mí lo que se contabiliza como fracaso escolar es fracaso académico. El éxito no siempre es aprobar todo. Y en el caso de estas personas muchas veces hay éxito escolar. Hay chavales que pueden estar en riesgo de abandonar y meterse en cosas raras y en la escuela consigues que no titulará, es fracaso académico, pero, ¿qué pasaría si no hubiese estado en la escuela? Cuál es la situación cuando llega y cuál es la situación cuando dice que no voy a estudiar más y me voy a poner trabajar”. (Orientadora O3)

Además de esta compleja red, se introduce el tema de la adolescencia en el proceso de adaptación. Portan una doble adscripción: el ser migrante y ser adolescente. Ambas están caracterizadas por el cambio y la transición a nuevos contextos e identidades que encaminan al alumno a experimentar un doble cambio

²⁰⁵ Escuela en árabe

simultáneamente y que, en algunas ocasiones, deriva en una problemática académica y escolar. Según la experiencia de algunos/as entrevistados/as, el/a adolescente migrante, cuando llega, necesita por lo menos un año o dos para adaptarse, en primer lugar, al nuevo ciclo vital y a superar el momento de ruptura que supone el proceso migratorio. Estos cambios biológicos, como señalan, se vuelven en algunos casos en perjuicio del propio estudiante desembocando en una situación de bajo rendimiento académico y actitud de enfrentamiento con la comunidad escolar, que repercute tanto en ellos/as como en el bienestar del centro:

“Los chicos y chicas cuando llegan y dependiendo de dónde venían, yo tengo calculado a ojo de buen cubero que pasan dos años cual boxeador. Simplemente es un proceso, entonces se tiene que adaptar a sus cambios de vida, tiene que ir haciendo lo mismo, pero es muy difícil que no pierdan un año por aterrizaje, depende mucho del desfase escolar que lleven. Eso, por un lado, necesita un tiempo de adaptación”. (Miembro Equipo Directivo ED1)

“De todo, pero, aunque vinieran aquí a trabajar también les pasaría. Yo creo que ese período es más largo en el caso de los adolescentes que en el de los niños e incluso en el de los mayores. Luego cosas curiosas, hay chicos que tienden a hacer una especie de reacción en tercero de ESO hacia el pasar de todo y el convertirse un poco en gamberros. Chicos absolutamente buenos estudiantes modélicos. Al final de segundo con la hormona, y en tercero se vuelven broncas, desafiantes, más con las mujeres que con los hombres y luego se les pasa a algunos, pero otros se descarrilan”. (Orientador O2)

7.4.2. Formación docente: la certeza de la inexperiencia

La construcción de estos imaginarios atiende, entre otras razones, a la formación. Ya que ocupan una posición de liderazgo innegable, es importante parar a analizar aquello que tiene que ver con su bagaje en el tratamiento de la diversidad, desde su propia visión. Más allá de la importancia pedagógica de su labor, interesa aquello que se transmite en el denominado *currículum oculto* y que condiciona diariamente el recorrido que un alumno tiene en la escuela a lo largo de su estancia en ella. A colación de ello, me parece oportuno recordar que los sistemas educativos de masas fueron armados por los Estados-Nación con una función social muy concreta en sus orígenes, que era la de cultivar y controlar la transmisión de conocimientos y valores a su ciudadanía. Promover un proyecto común y delimitado que proveyese al estado de seguridad y unidad. La educación fue el elemento crucial para organizar la nueva sociedad industrial a lo largo del XIX.

Con este apunte, precisamente para asegurarse de que hubiera una comunidad de ideas y de creencia de sociedad, los Estados de Bienestar con ya voces más laicas, convertían a la educación en un pilar fundamental del sistema social y así, con ella, los sistemas educativos públicos, que se personalizaban en la figura de los/as docentes, con la transmisión de conocimientos, cualificaciones laborales, normas y valores (Macionis y Plummer, 1999: 506, cit. Por Guerrero Serón, 2003: 17). La función docente tiene, pues, la misión de mantener y promover este orden en el pensamiento, tan necesario como el orden en la calle y en las provincias (Bourdieu, P. y Passeron, 2001: 19).

Esta invocación al pasado me interesa para subrayar la importancia histórica y actual de la función docente. Conscientes de las transformaciones, mudanzas y afectaciones durante cada momento histórico, quiero poner de relieve el alcance diario y permanente que tiene el/la profesor/a en la experiencia escolar del alumnado. Sin duda alguna, su *background* interviene directamente en los significados, relaciones y rendimientos. Como señala Torres Santomé, (1994):

“El profesorado tiene su propia concepción de los que debe ser el sistema educativo y (...) y actúan de mediadores entre los programas oficiales, materiales y estudiantes. De ahí que haya diferentes climas pedagógicos en una misma aula según quien sea el profesor” (p. 202).

Desde la autopercepción, existe una denuncia abierta sobre el constante goteo de responsabilidades que se le transfiere al profesorado. La falta de recursos les afecta de lleno e, indefenso, tiene que afrontar estas realidades. Sobre este tema, la formación del profesorado en la actualidad, digamos que es mejor que antes. Todos los testimonios son coincidentes: la formación es una cuestión de experiencia y de un fuerte voluntarismo. Las funciones encomendadas son desempeñadas sin una cualificación específica en materia de diversidad:

“No, era profesor designado para esto. Ahora hay dos profesoras y en principio no piden que sean especialistas, aunque lo acaban siendo. Este año se fue una profesora y la suplimos con una de educación física, con muy buena voluntad. Sabíamos que lo iba a hacer muy bien. Arriba no piden ninguna calificación”. (Miembro Equipo Directivo ED2)

“Yo creo que hay de todo, pero en tema de diversidad no se incluye dentro de la formación, sino que es alguien que tiene una sensibilidad, todo está muy orientado al currículum, a las notas y hay muy poca cosa de inteligencia emocional, de temas de adaptabilidad, de resolución de conflictos”. (Docente D1)

Como ya se manifestó al comienzo, los/as expertos se sienten desbordados ante las realidades que tiene que afrontar en sus centros. El aprendizaje se basa en la experiencia de otros y en la suya propia. Existen actividades en las que se exponen experiencias vividas en los centros y los mecanismos de intervención adoptados, pero siempre de la mera iniciativa y voluntariedad de los mismos. Destacan los grupos de trabajo, que consisten en reuniones periódicas entre profesores/as y donde se pone en común posturas sobre un tema específico. La cuestión migratoria, reconocen, está dentro de los temas más trabajados y a nivel institucional, se promueve, pero no tiene un carácter prioritario, es algo complementario para aquél que lo estime oportuno:

“No hay recetas mágicas, lo que más ayuda es como otros compañeros te cuentan lo que han hecho y cómo han ido atajando problemas. A partir de experiencias, porque cuando tú estabas intentando trabajar una realidad nueva y hay algún tipo de fallo, tiendes a pensar que ese fallo aparece porque haces las cosas mal y si tú conoces otras personas que están haciendo lo mismo y te dicen, se me presentó esta problemática o fue difícil abordar esto, por lo menos ya sabes que ese problema que se te presentó a ti, también ocurre en otros lugares y a la gente le ha costado una solución y no es porque lo hagamos tan malo porque seamos muy torpes. Es porque eso pasa. Y son otras realidades que muchas veces no tienen otros referentes. Yo en mi vida había hablado con alguien bengalí”. (Miembro Equipo Directivo ED1)

“No, lo que hay son actividades, luego hay cursos, jornadas y se proponen desde la Consellería. Ésta en concreto la proponía la Consellería y un grupo que hay desde la universidad de Santiago (...) Luego también hay otras

modalidades formativas en las que tú eliges puedes hacer un grupo de trabajo si tienes mucho alumnado de afuera puedes hacer un grupo de trabajo para, por ejemplo, elaborar un plan de acogida para los inmigrantes o preparar material para aprendizaje de castellano". (Docente D2)

"A estas alturas sí, no porque nadie nos haya formado, sino porque a través de la experiencia, nos hemos tenido que adaptar. Desde arriba se ha hecho mucho folclorismo. Se ha pensado un poco desde primaria, y a secundaria se le aplican las recetas y no funciona, es muy distinto, se piensa como niños y no como adolescentes. La formación desde arriba es muy de aceptar la multiculturalidad desde yo que sé: hagamos pasteles de cocina, jornada de convivencia, banderitas, y estos niños en este contexto ya están más que acostumbrados, ellos están acostumbrados a vivir con cosas 'raras', empezamos aquí a tener chicos que venían con el turbante, pero yo recuerdo de algún profesor diciendo en clase, ese chico del turbante y saltarle alguien, otro alumno, lo lleva porque es su religión. Ellos lo tenían muy claro, el del turbante no era el raro". (Orientadora O3)

El cuerpo docente se autopercebe indefenso y sobrepasado para atajar de manera positiva las realidades *diversas* en las aulas de los centros en los que trabajan. Así como la vertiente legal es un todo objetivo que afecta por igual a la institución escolar, el profesorado tiene que interpretar la objetividad de la ley bajo los recursos que tiene para hacerlo. El cómo lo haga, marca también las diferencias de intervención y afecta al bienestar socioeducativo del alumnado migrante. Según la metodología aplicada en el proceso de acceso al *currículum* y qué tipo de *currículum oculto* se transmita, el alumnado percibe la institución escolar de un modo u otro.

Los/as expertos/as que trabajan en un contexto con menor población tienen una visión más de consenso a la hora de valorar la realidad migratoria en los centros. Los/as que desempeñan su función con un alto porcentaje de población tienden más a problematizar y enfocarlo desde el conflicto, incluso llegando a hablar de *guetificación* del entorno:

"Tiene que haber una idea conjunta de acogimiento, de la comunidad, y eso claro, no pasa sólo por el equipo directivo, ni por los profesores, pasa por todos. Nosotros lo que tratamos es usar todos nuestros recursos, que también son nuestros alumnos. Por ejemplo, miramos en qué grupo se va a meter qué chavales le pueden dar una mano...y cuando ellos son conscientes de que viene una persona que tiene unas necesidades y que entre todos le podemos facilitar la vida...porque muchas veces decimos que los inmigrantes viven en guetos y, claro, si no te facilitan las relaciones te vas a relacionar sólo con los nacionales tuyos". (Miembro del Equipo Directivo ED2)

"Es que ya estamos en un gueto, y dentro de ese gueto, estamos haciendo guetos dentro de guetos, por miedo a hacer guetos. Luego están las bandas que son otra historia, bandas y no bandas, hay bandas, hay pseudobandas, y yo que quiero llamar la atención digo que soy una banda. Entre todo esto sí que ha habido follones, ha habido problemas en la puerta y luego las niñas, que me quitan el novio que, si no me lo quietan, pollos de tirarse del moño y cosas de estas...Se forman fuera, y aquí dentro normalmente no hacen nada, como mucho corre la voz de que lo esperan fuera, cosas de éstas. Aquí sí que hemos tenido problemas, que viene el más mayor a amenazar (...) Empezaron siendo de latinoamericanos pero que se ha extendido a todo, hay españoles y algunos inmigrantes". (Docente D2)

A modo de conclusión, destaco tres cuestiones que se abrazan interesadamente:

- Reformas neoliberales que abortan cualquier intento o amago de sociedad escolar diversa y plural.
- Inmovilidad por parte de la institución educativa: inoperancia de la administración en la formación del profesorado y dotación de recursos, que desemboca en la
- crucial importancia del *currículum oculto* en la gestión de la diversidad y convivencia educativa.

La moraleja viene con tintes negativos para la población estudiantil. Atribuyo a la administración educativa -el Estado- la responsabilidad de la pasividad en el tratamiento de la diversidad, al posicionarse del lado de la austeridad y llevar a cabo conscientemente una ideologización de la educación basada en las reglas de juego del neoliberalismo, que bajo mi punto de vista sitúa a las escuelas en situaciones de alto riesgo. Ello, da como resultado profesorado sobrepasado y superado ante los acontecimientos que tuvieron lugar a lo largo de la década de los 2000 (y en adelante), con una formación bajo mínimos y que pone en evidencia una cultura escolar estanca y reactiva. A modo de epílogo, veo oportuno recordar el concepto de *hegemonía ideológica* de Gramsci, cómo determinadas maneras y determinados significados son impuestos de manera sutil, de tal modo que, incluso las formas de organización y de actuación que se han detectado contribuyen a mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibidas como inevitables, naturales y sin posibilidades de modificación (Torres Santomé, 1994: 19). Sin espacio para el fatalismo, solo queda que el tiempo y algunas voluntades perseveren en la búsqueda de una *contrahegemonía*. En ella reposa la creencia de *tener* una comunidad educativa conectada, en donde existan unos objetivos comunes, firmes y justos entre docentes, alumnado, familia y, entorno en general. A continuación, pongo el punto de mira en esa relación *tensa*, entre escuela y familia, y viceversa.

7.5. CONEXIÓN – FAMILIA – CENTRO

¿Cuál es el diagnóstico general sobre la conexión familia y escuela? La valoración de los/as entrevistados/as es variable. Reiteran de nuevo la excesiva delegación de responsabilidades que se depositan en el centro, por extensión en el profesorado. No sólo se refieren a los escasos recursos que tienen, que también, pero acusan a la institución familiar de falta de intervención. Esas ausencias, según ellos/as, o bien son premeditadas, o bien ajenas a la voluntad, como el desconocimiento del idioma, la percepción de discriminación generalizada o la limitación de los tiempos (sobre todo laborales). Mayoritariamente, son testimonios que rebosan resignación. Denuncian falta de reciprocidad: la institución no puede abarcar la función educativa que debería tener la familia.

En primer lugar, la dinámica es parecida en las familias en general, ya sean autóctonas o de origen migrante, salvando las diferencias propias del bagaje migratorio. Advierto dos posturas que explican las razones de esa falta de implicación: Una primera, aboga por estudiar las particularidades de cada familia, sin someterse a una generalización de las situaciones. Es comprensiva y existe cierto grado de justificación en ese comportamiento. La presencia o no depende de cuatro razones:

- la formación de los progenitores,
- la valoración que éstos hacen de la educación -y percepción de la escuela-,

- las condiciones socioeconómicas y laborales,
- y el tipo de proyecto migratorio -y estrategias hacia los hijos-.

A pesar de no manifestar alta presencia, tienen una alta consideración de la educación y respeto hacia la escuela. No se implican, pero no existe desinterés. El capital cultural, económico y el tipo de representación de la educación en el seno familiar, marcan las actitudes hacia la escuela. Esa falta de implicación, es algo *obligado*, sobre todo por las condiciones socioeconómicas, en el sentido de que hay otras prioridades de sentido más básico. Existen casos extremos en los que la satisfacción de necesidades básicas es lo prioritario:

“Yo creo que depende, no se puede generalizar, depende de la familia y si la familia en que los padres tienen estudios y que los padres valoran positivamente los estudios. Sí que es verdad que los más mayores, son quienes han pagado más el precio de tener que apenas llegar trabajar y ayudar en casa, en cambio las más pequeños, es el propio hermano mayor que está haciendo ese acompañamiento escolar, que habla con el profesor, con los tutores, que le preocupa que su hermanito vaya al colegio, yo creo que está subiendo el interés a nivel educativo, lo que pasa también que es verdad que en este momento estamos con familias tan precarias que si tiene la nevera vacía no te vas a preocupar. Date cuenta que desde el ayuntamiento estuvimos 2 semanas sin dar vales de comida porque no había presupuesto, es algo muy básico, y unos vales de comida que eran hipermega deficitarios, para personas que tenían prácticamente nada. Es como muy difícil, y a veces la demanda de la escuela están pensada desde nuestra clase media acomodada, que, si los libros son caros y eso, pero nos lo podemos permitir, pero para una familia que no tienen las necesidades básicas es muy complicado. (Educatora Social ES1)

Por otra parte, los ritmos laborales también imponen un tiempo muy ajustado para poder estar presente en la vida escolar del/a hijo/a. Insisten en que no es una manera de disculpar a los padres y madres, sino de explicar la realidad. Ese grado de colaboración, en definitiva, hay que medirlo en términos socio-laborales, de formación, de proximidad idiomática, y de exclusión -y sentimiento de-. También, la naturaleza de su empleo y tiempos limitados -horas de trabajo- tienden a extenderse más allá de la jornada educativa, hacen difícil involucrarse en la escuela. Las dos últimas, son las que establecen las grandes diferencias con respecto a la población autóctona. Se explican perfectamente a partir de estos testimonios:

“Hay tendencia a pensar que el otro no tiene intereses. Hubo casos en los que llamaban a madres y la madre ya no entendía el español y colgaba el teléfono y decían es que la madre no tiene interés, que la llamo para la tutoría y me cuelga el teléfono. Hay como enseguida vienen a pensar mal, que no valoran la escolarización, que no vienen a reuniones, cuando hay iniciativas en alguna escuela que funciona diferente que han hecho incluso clases de catalán para madres y están yendo. Las madres el interés lo tienen, lo tienen en un sitio donde se sientan acogidas no en un sitio donde se sienten fiscalizadas, se sienten menospreciadas”. (Orientadora O3)

“Eso les cuesta bastante. Hay muchos niños que la profesora les manda ejercicios, tú les dices que tiene que tener unos horarios estables, que tienen que trabajar todos los días un poco de tiempo. Ellos dicen sí, sí, sí, pero la mayoría no lo hacen. Te cuentan su historia que también es difícil y claro, dentro de lo que pueden. Una madre me decía que claro, yo no le puedo ayudar porque no sé leer. Hay madres que no hablan el castellano y que no han estudiado nunca, el marido viaja a su país regularmente, y la madre se queda con los niños, el marido es el que se mueve un poco y es el que maneja el idioma”. (Orientadora O2)

El discurso de la segunda postura es rotundo y reduccionista. No interviene porque no existe interés en la formación de sus hijos/as. Declaran abiertamente el escaso valor que conceden esas familias a la escuela, básicamente, porque las expectativas que tienen en los/as hijos/as son inexistentes. Son narrativas un tanto

tendenciosas, y que no sólo afectan a la población migrante sino también hacia el alumnado de clase trabajadora. Visibiliza un desconocimiento real de las circunstancias por las que las familias no se involucran en los tiempos de la escuela. Entre las razones, el tipo de proyecto migratorio ocupa un lugar central, aunque la formación y los referentes culturales, también están presentes. La base del proyecto migratorio es laboral y no formativo para todos sus miembros: los/as hijos/as son pensados en términos laborales de ahí que la escuela será ese *mientrastanto* por el que obligatoriamente tienen que pasar. Esto, en el día a día, se traduce en falta de asistencia a las reuniones, descontrol en la asistencia de sus hijos/as a clase, desinterés por las notas e indiferencia por su rendimiento académico y relacional. Es más, son aquéllas que promueven el *aislacionismo* del grupo y fomentan la permanencia con su grupo de nacionales, obstaculizando el aspecto relacional con su entorno más próximo:

“En general, los inmigrantes, no creo que se impliquen mucho en nada que tenga que ver con sus hijos. Y estoy generalizando. Quiero decir que, bueno, ellos saben que es un sitio donde hay que ir y cuando vienen los padres y les das todas las pautas dicen que sí, pero después no hacen nada. Depende de la cultura y de la formación de las familias. La tutora llama a una reunión de padres y te vienen poco y los que más necesitas, no vienen y una parte son inmigrantes. Los padres de los alumnos chinos son padres que no hablan con sus hijos. Yo sé muchísimo más de sus hijos que ellos porque yo sí que hablo y cuesta quitarles una cultura...”. (Docente D2)

“No, la tendencia es que no, de lejos. Y en comparación con los autóctonos, por ahí anda. Llamados uno a uno para tutorías, acaban apareciendo. Lo que sí es que hay más dificultades por horarios, por familias desestructuradas porque igual son niños que están solos con la madre. ¿Reuniones de principio de curso? En primero casi todos, en segundo menos y en tercero, y en cuarto para ver qué es lo que me dicen que es lo que hay que hacer el año que viene, que es a donde hay que ir y ya está”. (Orientadora O1)

“El padre, su nivel de castellano era muy justo, el niño le contaba lo que quería. Los niños no veían la televisión española. Le decíamos, 'el niño tiene que salir al parque a jugar con otros niños. Solo se relacionaban dentro del cole y después lo veían que estaba jugando con las hermanas al lado de su casa, pero no iban al parque, ellos estaban allí, con la madre hablan también en árabe y en alguna actividad que hacíamos en informática en la que había que buscar cosas siempre las hacían en árabe’. (Miembro de Profesora Apoyo A1)

Estos discursos, remiten a una parte del cuestionario de la Encuesta 2 (ENC2) realizada en Galicia a alumnado migrante, y que chocan con los resultados obtenidos en la misma. En ésta, preguntaba al alumnado la importancia que tenía para él y para sus padres y madres la escuela, hacer los deberes o la educación en general, y lo cierto es que es algo importante para ellos. Si nos fijamos en la tabla, los porcentajes se disparan en ambos grupos en la categoría de *Bastante* y *Mucha importancia*, validando, por otra parte, afirmaciones que ya se han hecho en otros trabajos sobre esta cuestión²⁰⁶. Si bien es cierto que la pregunta era pensada en abstracto, las respuestas tienen la misma tendencia tanto en hijos/as, aunque son más contundentes en el grupo de progenitores. Al menos en un 88% conceden *Bastante* y *Mucha* importancia ir a la escuela, hacer los deberes o la educación. Aunque los pesos también son categóricos del lado de los/as hijos/as, éstos son entre un 10-20% menores. Es evidente que el plano de lo ideal y lo real no siempre han de ser afines, pero sirve para

²⁰⁶ Ver capítulo 2.

interpelar los relatos del grupo de expertos/as, cuando señalan el desinterés y apatía de las familias hacia la escolarización de sus descendientes.

Tabla 7.1. Importancia para el alumnado migrante y sus padres y madres acerca de la escuela, educación y los deberes

	ESCUELA		EDUCACIÓN		HACER LOS DEBERES	
	Para ti...	Para tu padre y tu madre...	Para ti...	Para tu padre y tu madre...	Para ti...	Para tu padre y tu madre...
Ninguna importancia	5,0	0,8	1,4	0,6	6,4	0,8
Poca-Suficiente importancia	20,4	2,5	13,5	4,1	28,2	3,0
Bastante-Mucha importancia	70,0	90,9	78,5	88,1	60,2	89,8
Ns-Nc	4,7	5,8	6,6	7,2	5,2	6,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

De estos discursos, comprendo que no hay que confundir despreocupación con inconveniencias para acceder al centro. Para que esto se minimice y no sea un obstáculo, algunos/as entrevistados/as señalan la importancia del tipo de recibimiento que se dé en el centro escolar. La institución escolar, más allá de sus capacidades pedagógicas, ha de ser un espacio de encuentro con las familias, aunque lamentan algunos/as, la escuela no puede convertirse tampoco en *multiusos*. La principal preocupación de estas familias es saber si el hijo o la hija va a conseguir titular y qué medidas se pueden tomar para que ello suceda. Paralelamente, existe una real preocupación por el mantenimiento de las ayudas económicas por estudios, lo cual también es un aliciente a que el/la menor asista a la escuela:

“Yo creo que es muy importante cómo se les reciba y, en ese cómo se les reciba, evidentemente la escuela tiene una parte importante de contribuir a que ellos estén bien. Hay que aprender de errores ajenos y todos los disturbios de París son gente de tercera generación, pero de alguna manera, las generaciones anteriores, su integración no ha sido adecuada y siguen manteniendo esa mala idea que en un momento explota. Y luego las familias muy bien, vienen a las reuniones (...)”. (Docente D1)

“Igual que con el resto. Tenemos que hacer las entrevistas para los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial pues yo tengo que contactar con esos padres. Hay algunos que me es más fácil y otros no, pero esto también pasa con los nacionales...si el hijo va a conseguir titular o no. Eso, y en el caso de la asistencia que le puedan quitar las ayudas que pueda tener. Por ejemplo, en el caso de absentismo de alumnos absentistas que es minoritario. Muchas veces, vuelven a asistir al centro por el miedo de que les quiten las posibles ayudas que puedan tener (...) hago extensivo para toda la población”. (Orientador O1)

7.6. EL PROCESO DE EMANCIPACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Por último, la institución recrea el presente, pero también prepara para *mañana*. Erróneamente, a veces la gestión sitúa al alumnado en diferentes planos dependiendo de cómo se entiendan estas coordenadas temporales. Aquello que decía Tonucci de que la “*escuela prepara para el mañana (...) el niño vale por lo que*

será, por lo que llegará a ser, no por lo que es” (1997: 43), puede ser tomado como referencia para reflexionar acerca del proceso de emancipación que la institución educativa propone para buena parte de la población migrante -en el que contexto que estoy abordando-. Ese proceso me conduce a fijar la atención en sus proyectos migratorios. Hasta ahora, los testimonios advierten, en general, de un rendimiento académico peor que sus coetáneos/as nativos/as, y que convierte la obtención del título de ESOes un objetivo menos accesible, aunque al final acaben consiguiendo alguna titulación. Los que tienen un ritmo *tipo*, cuando terminan 4º ESO y obtienen el título, tienen la opción de realizar un ciclo medio o proyectar sus estudios hacia el Bachillerato.

Pero, como señala una entrevistada, un dato representativo es observar el volumen de alumnado, en general, matriculado en los segundos ciclos de la ESO y Bachillerato. Desde la escuela, existe un fuerte acompañamiento a estos/as alumnos/as, en opinión de los/as docentes/as. Hasta 4º de ESO se le forma, y a partir de ahí las elecciones representan las tendencias generales: o bien continúan estudiando, o bien buscan directamente la inserción laboral inmediata -a través de la actividad familiar- o bien, como decimos, optan por los Planes de Cualificación Profesional Inicial²⁰⁷. Ello refleja la incapacidad de los sistemas comprensivos para atender a estas cuestiones:

“Las reformas comprensivas reducen la desigualdad de oportunidades, por dos motivos. Por una parte, obliga al sistema educativo a dar una formación más uniforme a toda la población durante un mayor tiempo. Por otra, al retrasar la edad en la que se elige entre las distintas trayectorias educativas, se limita el efecto de la familia sobre la decisión del adolescente, pues cuanto mayor sea, dispondrá de mayor autonomía, así como de mayor tiempo de socialización dentro de la institución educativa” (Fernández Enguita y Levin, 1997 cit. Por Martínez García, 2007: 148).

Así lo expresan los/as entrevistados/as:

“La mayoría titulan, eh. Date cuenta de la evolución. Tenemos cinco grupos de 1º ESO con 20 alumnos, pasan a 2º y tendremos 20 alumnos repetidores de esos 100 alumnos, como un 20%. Tenemos tres grupos de 2º y 3º, y dos de 4º ESO y dos grupos de bachilleratos”. (Orientadora O2)

“A ver, algunos que conozco acabaron bien, pero hay otros que no. Evidentemente no es lo mismo decir que van a un PCPI y en su casa no les dicen, no estudiar. Este año he tenido a 4 chicos magrebíes y 2 seguro van a hacer el bachillerato tecnológico, el otro repite y el otro está pensando en hacer bachillerato. Descubrí que los que van a hacer bachillerato son de Casablanca”. (Docente D2)

“Cuando llegan a 4º de Eso. Ayudamos muchísimo a preparar el futuro y muchísimo más que teníamos que hacer y no podemos, pero intentamos que cuando terminen ESO, continúen formándose. Hay familias que el objetivo es que el alumno esté aquí hasta los 16 años y se sorprenden que no puede ser hasta los 15 que se pongan a trabajar porque la familia tiene el objetivo de tener una tienda y el objetivo es familiar y todo el mundo tiene que colaborar a ese objetivo que es de los padres, no de los hijos y como a los padres hay que serles fieles se dice que no. Hay que explicarles que, si el hijo continúa estudiando, eso será un beneficio para la familia y eso es general a todos los alumnos inmigrantes”. (Miembro Equipo Directivo ED2).

²⁰⁷ En adelante, PCPI.

La proporción que se descarta para el Bachillerato, busca la alternativa en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estos programas consisten en la realización de módulos específicos que permiten el aprendizaje de una profesión y a la vez, la obtención del título de la ESO. Todos/as los/as entrevistados/as afirman ser una buena medida para este tipo de perfil de persona, aunque se percibe cierto automatismo al hablar de alumnado migrantes -con independencia del tiempo de residencia en España- ya que, en algunos casos, parece que existe una inercia a redirigir a estas personas sin atender a sus circunstancias, que acaba demostrando una rebaja en las expectativas de este alumnado. Según los mismos, la razón por la que toman este rumbo es porque no conseguirían titular si permaneciese en la educación ordinaria. En segundo lugar, por su situación familiar, por la urgencia económica que esa familia puede tener (el hecho de realizar este curso permite, formarse y obtener ganancias rápidamente, ya que a los seis meses se realizan prácticas profesionales), y, por último, por la referencia que tienen de muchos/as iguales.

La generación de expectativas es un factor clave en las trayectorias formativas del alumnado. Las representaciones que el cuerpo docente hace de las mismas, hace pensar que la profecía autocumplida no es una sospecha. Vuelve a emerger la idea del Efecto Pigmalión, y también las reformas neoliberales llevadas a cabo en el Estado. Las creencias previas y las expectativas de los/as expertos/as afectan al proceso escolar de los estudiantes. Desde el centro, se ofrece la posibilidad de introducirse en este programa y el/a alumno/a, al tener muchos referentes, toma la decisión, junto con las otras razones:

“...tenemos argentinos magníficos y argentinos horroroso como estudiantes quiero decir y vuelve depender de si vienes de ciudad o de campo, da un poco igual de que país, lo importante es si vienes de una clase media de ciudad o vienes de un entorno rural”. (Orientador O2)

“Yo pienso que están bien, ojalá tuviéramos más, pero lo que pasa es que no puede ser que, por ejemplo, por ser marroquí tienes que hacer un PCPI. Yo he hablado con un niño que vino aquí desde los 4 años, le pregunto: ‘¿qué vas a hacer al año que viene?’, y me dijo: ‘un PCPI’. Y le dije ‘ah, no quieres estudiar y me dice’, ‘es que no puedo porque soy marroquí, y todos los marroquí van a los PCPI’. Él tenía tan asumido que era casi como una imposición legal. Falta un como lo de poder mostrar referentes positivos de...”. (Educadora Social ES2)

La demanda y oferta de estos cursos ha seguido tendencias inversas, y con la aniquilación del gasto educativo que tuvo la crisis, las posibilidades de acceder a los mismos es más limitada. En ellos, convergen dos perfiles de personas, que hasta hace poco no sucedía: los/as que salen del instituto y otros/as, mayores, que están desempleados/as. Este segundo perfil, describe a un sector con formación baja, que en el pasado dejaron los estudios para trabajar, sobre todo en empleos ligados a la construcción. Desde el *crack* del ladrillo, no había imposibilidad de inserción, perdieron sus permisos de trabajo y además tienen escasa cualificación, por lo que se derivan a la realización de estos cursos, porque con ellos obtendrán titulación:

“...y entonces, sí que nos encontramos que hay algunos chicos y chicas en grados medios y superiores pero la mayoría no termina la ESO y luego van a PCPI, escuelas-taller-. Sí que nos estamos encontrando en los últimos años que mucha gente se está apuntando a escuelas de adultos, o sea, que después del fracaso escolar que tuvieron,

ahora que son mayores y con la crisis, la escuela para mayores está saturada, no entran todos, hacen sorteos, porque muchos se han dado cuenta de la importancia". (Educatora Social ES1).

Además, no hay mucha diversidad y hay un claro sesgo por género: los hombres suelen dirigirse hacia soldadura, electricidad, etc. y las mujeres hacia peluquería y administración. Aunque existe una tendencia desde la política educativa de incentivar la formación profesional, a la hora de la verdad, las estrecheces económicas impiden que se cumpla con la naturaleza por la que supuestamente fue creada:

"Aparentemente se está potenciando mucho la formación profesional. Digo aparentemente porque después los centros que imparten estas especialidades tendrían que estar más dotados. Va en retroceso los recursos. En los PCPI, se quejan de que tienen pocos medios. Y dependemos mucho de Europa y si se corta eso...La FP sí, pero con qué medios. Es donde más se resiente porque es donde digamos es la inversión mayor". (Orientadora O3)

Consecuentemente, los efectos de la crisis generan:

- Acumulación de PCPI por parte del alumnado que, aun habiendo titulado, no consigue empleo, por lo que sigue haciendo cursos.
- Limitación de plazas y cursos: los recortes limitan la oferta.
- Discriminación según la nacionalidad/origen. La procedencia como cortapisa: "*Primero los españoles*".

Es una situación paradójica y novedosa porque esa alternativa sólo era utilizada por la población extranjera en general en el pasado, pero a partir de la crisis, se ha creado un método de exclusión que inhibe a la población migrante. Estos procedimientos no son legales, pero desde los organismos oficiales se promueve:

"Hay niños que acumulan PCPI, aunque si finalizan uno tienen que esperar un año sin hacer nada y luego ya poder hacer otro. Entonces hay personas que se quedan sin nada. El año pasado fue un año de súper bonanza a nivel escolar, de recursos porque hubo una escuela-taller, hubo PCPI... había un año que quien tenía ganas era fácil encontrar y este año ha sido un desierto y hay gente que está sin hacer nada... Y te dicen que primero a los españoles...legalmente no se puede, pero lo acaban haciendo, dicen que es normal que primero hay que tirar por los de casa cuando hace algunos años no hubiesen tenido sentido porque eran todos extranjeros...está saliendo este tipo de comentarios sobre todo sobre los marroquí, porque los latinos se sienten como más próximos...". (Educatora Social ED2)

En la suma de acciones, dispositivos, recursos e intenciones, se observa incapacidad. Los trabajos de Dubet y Duru-Bellat (Dubet y Duru-Bellat, 2004: 109; Dubet, 2004b: 546, cit. Por Bolívar 2005: 48) condensan en 3 principales limitaciones, que, también, aparecen en esta tesis:

- a. estos dispositivos, como enseña la experiencia, siempre tienen una influencia limitada y no consiguen alterar de modo sensible el juego de la producción de desigualdades escolares;
- b. la justicia distributiva encuentra siempre fuertes resistencias por parte de los defensores del modelo meritocrático para asegurar eficazmente la reproducción de sus ventajas competitivas;
- c. los grupos sociales peor posicionados, que serían los que debieran defender esta orientación, no suelen estar capacitados para hacer oír su voz y defender las políticas compensatorias.

Por tanto, tal y como se asume la educación hoy bajo los parámetros de la ideología dominante, supondría entender estas coyunturas dentro del marco de la selección natural que enarbola el darwinismo social, que

hace que sea *normal* que unos triunfen y otros fracasen. Pero, también, evoca el trabajo de Jean Anyon (1980), de escuela como lucha y sobre las formas en las que se trabaja según para quién está destinada la educación a la clase trabajadora, clase media, acomodada y a la élite (Anyon (1980, cit. Por Guerrero Serón, 2003). Esta autora analizó en Estados Unidos cómo se dirigía al alumnado dependiendo de su procedencia socioeconómica: las escuelas de clase trabajadora se veían condicionadas por comportamientos de resistencia; en las escuelas de la clase media como se introducían las oportunidades de movilidad social y promoción; en las de los hogares acomodados, se privilegiaba el narcisismo e individualismo; y en la de la élite, el término excelencia y talento sobresalían sobre los demás.

7.7. CONCLUSIONES

Remitirme al trabajo de Merchán Iglesias es el prelude de lo que continúa en los párrafos siguientes:

“En el universo educativo conviven varios mundos que a veces tienen muy poco en común. Los contenidos de los discursos pedagógicos, las directrices de la política educativa, así como las inquietudes del campo de la práctica, muy frecuentemente hablan lenguajes diferentes y parecen referirse a realidades y problemas muy distintos” (Iglesias, 2011: 521).

Tras este recorrido no muy halagüeño, he de pararme y reflexionar acerca del impacto que han tenido y tienen las diferentes regulaciones en materia educativa: ¿Se entiende la ley con la diversidad? ¿Han tenido eficacia los dispositivos de llegada para el colectivo migrante? ¿Es la institución escolar un espacio donde se acentúan, en vez de atenuarse, las desigualdades educativas de origen? ¿es el Estado amigable? ¿Existen discursos que reivindicuen la naturaleza transformadora de la educación, tal y como la concebimos? ¿Hay espacio para la resistencia? ¿Estamos en el camino de una sociedad diversa de hecho y derecho?

Sin duda, los retos que la incorporación de alumnado migrante supuso al sistema educativo español, obligaron a la administración a replantear la política educativa en términos de diversidad, que ya de por sí arrastraba mucha inestabilidad en sus principios básicos. Este nuevo agente, además de dar un impulso a la demografía de los centros escolares, que tenía peligrosos augurios, evidenció la necesidad de reformulación de lo que era el derecho educativo. El posicionamiento del Estado con la migración se constata en la política educativa, cuyas diferentes fases describen la evolución que ha atravesado el contexto español en general y el conjunto de la comunidad educativa en particular -entre ellos el propio colectivo migrante-. Desde una primera fase excluyente de legitimidad que no respetaba los preceptos de los tratados internacionales sobre la infancia, a una segunda que cambió el modelo educativo reconociendo la diversidad, aunque problematizándola y homogeneizándola dentro del grupo de necesidades educativas especiales, a una tercera segregadora, que incorporaba en la redacción de la normativa la categoría de extranjeros. Se pueden distinguir, por tanto, tres

fases: una excluyente, una estigmatizadora y una segregadora. Sin embargo, en el momento del trabajo de campo, el legislador parece que da la mano al reconocimiento de derechos. Presta mayor atención a las necesidades reales de los implicados y refleja cierto optimismo en relación al pasado.

Con las bases más estables que en tiempos pretéritos, la construcción de una comunidad educativa sólida y protectora de la diversidad en la práctica, tuvo muchas complicaciones. Aun con su propia autonomía, todas las regiones cometieron el grave error del despiste y se vieron sorprendidas por un fenómeno que era totalmente inesperado. En este contexto, los recursos proporcionados para implementar la normativa han sido y son deficientes, cuantitativa y cualitativamente. La austeridad económica, que se impuso al sistema educativo señaladamente por motivos ideológicos, y no tanto, debido a la escasez de recursos monetarios, ha privado a los centros escolares de la dotación material y humana que era necesaria para afrontar las exigencias que, de por sí, añade el alumnado migrante. En otras palabras, a la mengua de recursos que toda crisis conlleva, se sumó que la educación no se consideraba una cuestión prioritaria. La falta de inversión real en este terreno desenmascara el ideario gubernamental acerca de la centralidad de la diversidad en su política social: *“Las ideologías se construyen, funcionan y se transmiten en situaciones sociales concretas, circunscritas en espacios ecológicos y tiempos específicos, mediante prácticas y medios de trabajo y de comunicación determinados”* (Torres Santomé 1994: 21). Este espacio educativo ha experimentado una serie de vaivenes que debilitan los pilares del bienestar socioeducativo de toda la comunidad educativa en general, y de la población migrante en particular, incapacitando todos los anhelos que una sociedad crítica y justa demanda, y legitimando en ocasiones los discursos de sociedad meritocrática construida por y para la clase dominante.

Los discursos hablan de que, si bien es cierto que los recursos han ido aumentando paralelamente al aumento de estudiantes migrantes, lo cierto es que se estancaron, si es que no fueron debilitados o eliminados. El principal problema es, y esto es clave, que los planes de intervención se centraban, en la práctica, únicamente en los afectados por la migración, obviando al resto de la comunidad educativa como son los compañeros no migrantes, familia y docentes. El Plan de Acolida de Galicia, funciona como catalizador de las demandas de las aulas y su implantación fue celebrada ampliamente por la comunidad educativa. Su existencia marcaba un antes y un después. Por otra parte, existen otros protocolos que, no habiendo sido creados para tratar la diversidad, son un apoyo extra que surge de la escuela, instituciones locales u Ongs. El PROA, la UAMI o las pasantías en Ongs trabajan conjuntamente para acoplar al conjunto del alumnado a un ritmo que pueda ser diferente pero no desigual.

Por otra parte, nunca ha existido una base formativa real, ni ha existido una profesionalización en esta materia hasta hace poco tiempo. La formación se ha relegado a un segundo plano, lo que ha desembocado en:

- Hartazgo, saturación y desamparo. La deficiencia con que se ha abordado y abordan *nuevas* realidades existentes en los centros, es denunciada por ellos/as mismos. Ante tal desamparo, la información y conocimientos se han obtenido gracias al voluntarismo y espontaneidad consiguiendo con el tiempo tapar las grietas.
- Acciones y comportamientos nocivos por parte del cuerpo docente, creando profecías autocumplidas en el alumnado y generar el conocido Efecto Pigmalión.

En suma, la gestión de estos recursos por excelencia y demás medidas, queda subordinada a los intereses de los centros y las directrices establecidas desde *arriba*, centrándose básicamente en torno a un acompañamiento general del alumnado. Ante este panorama deficitario, la diversidad acaba tornando en desigualdad. La política educativa condiciona las experiencias de los escolares a través de la implicación de todos estos factores. El impacto en la experiencia de los/as estudiantes migrantes y también no migrantes es evidente no sólo por el carácter de la política en sí misma, sino por la interpretación y tratamiento que de la misma se ha hecho, al no ubicarla en un lugar privilegiado de la pirámide de las necesidades. La falta de transversalidad y de una acción integral para toda la comunidad educativa necesaria que se esperan de la institución escolar, no han hecho más que acentuar la desventaja educativa en el alumnado migrante y constatar el “riesgo” que entraña la *diferencia identitaria* para el Estado. El temor a la alteridad se desenmascara en la cotidianeidad de los tiempos del aula, en donde se suceden significados, relaciones y rendimientos que marcan las experiencias educativas, junto con otros factores que analicé en los pasados capítulos, que corren paralelos. Y así, la ley acaba introduciendo al alumnado en unas dinámicas que impactan directamente en su aspiración y proyecto de emancipación como ciudadanos. Se consuma, la desigualdad en el acceso, proceso y resultado que tan bien han reflejado Torrents, D. et al. (2018).

En el momento actual no es posible hablar más allá de lo teórico. La Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), comúnmente denominada Ley Wert, es una más en el popurrí de leyes educativas y, sólo con lo que se dice en la introducción, no augura nada bueno para la gestión de la diversidad en todos los ámbitos. Resulta explícito su talante segregador y clasista, y no disimula su simpatía por los postulados del darwinismo social²⁰⁸. Una tesis no está obligada a hacer recomendaciones para la práctica, pero en este caso recojo una serie de recomendaciones para la acción. Se muestran en el siguiente cuadro.

²⁰⁸ “*todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos, por lo que el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para desarrollar una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de la reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de canalizar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades*”. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Tabla 7.2. Propuestas de actuación en el ámbito educativo.

<p>1. DESTRUIR PARA HACER</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de cambio del cuerpo legislativo y normativo que responda a la cuestión de la diversidad mediante un modelo de convivencia construido en torno a la igualdad. - Acciones desde la/s administración central y/o autonómicas que apuesten definitivamente por una educación intercultural, evitando la exclusión o fórmulas unívocas en torno a la asimilación.
<p>2. SOBRE LA QUE HAY: SINCRONÍA ENTRE LO ESCRITO Y LO VIVIDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de armonización y corresponsabilidad entre la teoría y la práctica cotidiana en las escuelas, dando solución a la carencia de recursos materiales y humanos que existe en los centros educativos y que, en gran medida, disuade estrategias caseras e improvisadas cuando hay necesidades.
<p>3. SOLUCIÓN SEGREGACIÓN ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de soluciones concretas para la existente segregación escolar en los centros de titularidad pública. Mayor rigidez y rigor en los criterios de elección de centro que se adecúen a la normativa educativa correspondiente. - Inspección y supervisión de los colegios de titularidad privada en cuanto a la matriculación de menores de procedencia extranjera. - Reformulación de los criterios de contabilización de migrante -no migrante / extranjero- no extranjero por parte de la Administración.
<p>4. FORMACIÓN TRANSVERSAL DEL ALUMNADO EN GENERAL: INTEGRACIÓN COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de TODO el alumnado en la diversidad, puesto que el objeto no tiene que ser únicamente el alumnado concreto migrante sino la entera comunidad educativa mediante la participación de TODOS los agentes que la integran, esto es, profesorado, familias y alumnado sin mirar procedencia.
<p>5. ATENCIÓN PLENA AL ALUMNAO DE PROCEDENCIA MIGRANTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Priorización de acceso no solo al currículum del alumnado recién llegado -o no- sino también potenciar el nivel relacional y emocional en el entorno escolar. - Cambiar los criterios pedagógicos de incorporación del alumnado al aula ordinaria con pruebas que potencien los conocimientos del/a alumno/a en lugar de las carencias curriculares. - Evitar abuso de la utilización de las aulas de apoyo.
<p>6. FORMACIÓN PROFESORADO: PROFESIONALIZARSE EN LA DIVERSIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de profesionalización. Formación del cuerpo docente. Creación de una red de formación plural y diversa y que den solución profesional a la realidad que se presentan cotidianamente en las escuelas. - Capacitación e introducción de recursos humanos formados en torno a la psicología, mediación, pedagogía, etc. que puedan establecer los criterios adecuados de inserción de los/as menores en escuela y que obedecen a las demandas crecientes, con una visión integradora de la comunidad educativa.
<p>7. RELACION FAMILIA-CENTRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir a la institución familia dentro de la red de medidas a tomar que conduzcan positivamente al bienestar personal y académico del/a alumno/a migrante en cuestión y del alumnado en general. - Fomentar relaciones de convivencia entre todos los agentes. - Convertir la interacción familia-centro como un eje de comunicación cotidiana y de participación, de manera que sientan que son considerados en la educación y escolarización de sus hijos/as. - Priorizar el momento de llegada del/a alumno/a, con un protocolo de recepción de las familias más cercano, comunicativo y participativo -integral- no sólo adecuar dicha situación a un momento administrativo y burocrático sino también de respaldo emocional y asistencial de manera que sea un acompañamiento efectivo y comunicación bidireccional.
<p>8. INTERLOCUCIÓN AGENTES LOCALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones directas, cotidianas y permanentes con las demás instituciones locales que den soporte y apoyo al triángulo familia-centro-barrio para crear un tejido social fuerte para las familias migrantes y para educar a toda la ciudadanía en el respeto y convivencia.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES FINALES

El objetivo central de esta tesis doctoral fue (ha sido y es) analizar las experiencias escolares de las adolescencias migrantes en clave de usos del tiempo en la comunidad autónoma de Galicia. Para llevar a cabo esta tarea, planteé dos objetivos, que se acoplaron al final, y que darían respuesta a la pregunta de investigación: ¿Existe un uso del tiempo escolar diferente en función de la procedencia migrante o no migrante del alumnado? y, de ser así, ¿qué elementos intervienen para que estas experiencias deriven en una posible situación de desventaja educativa?

La hipótesis principal enunciada fue: *“los usos del tiempo de las adolescencias migrantes tienen una naturaleza diferencial con respecto a los del alumnado autóctono, que conduce a una situación global de desventaja educativa, la cual se explica a través de dos factores de diferente naturaleza: el hogar (nivel meso) y el Estado (nivel macro)”*.

Dado que el objetivo central contiene dos ejes engarzados, la hipótesis, también se ideó empíricamente de manera escalada:

1. En primer lugar, traté de validar la existencia de usos del tiempo asimétricos en el alumnado de procedencia autóctona y migrante, que derivan, en términos globales, a una situación de desventaja.
2. En segundo lugar, fruto de los resultados obtenidos en la primera parte, establecí una relación causal entre la desventaja educativa, la importancia del hogar -que comprende los valores, ingresos, educación formal de las madres, nutrición, condiciones materiales y relaciones intracomunitarias o interculturales- y el impacto que tiene el Estado en la vivencia de la escolaridad del colectivo migrante, como principales responsables de esa realidad.

Con esta imagen fija de las metas a alcanzar e hipótesis que validar, organicé la investigación en tres bloques. Un primer bloque teórico se desarrolló para poner sobre la mesa el estado de la cuestión en torno a dos ejes temáticos: las migraciones y los usos del tiempo. La sinergia encontrada entre estos dos elementos supuso la base para justificar esta oportunidad de innovación científica que no se había planteado hasta el momento. El segundo bloque comprendió tres capítulos, que constituyeron los resultados de la investigación, el desarrollo del trabajo empírico inédito, dando originalidad a la tesis. Entre medias, se abordó la metodología de la investigación, las fases, fortalezas y debilidades de las técnicas empleadas a lo largo del proceso.

Si bien la parte teórica recababa la información producida por *otros y otras* y me sirvió de telón de fondo para el armazón teórico, la empírica mostró la producción de conocimiento en torno a la cuestión de las temporalidades adolescentes migrantes enfocadas hacia la desventaja educativa. Lo que haré en estas últimas páginas es unir lo que aprehendí de la literatura, con lo creado *nuevo* para esta investigación.

Retomando el marco teórico, éste fue dividido en tres capítulos para facilitar la claridad analítica. En el primero de ellos, planteé las migraciones en el marco de las sociedades postindustriales y que abrazan en la actualidad los fundamentos del neoliberalismo. Si bien la movilidad humana es algo intrínseco a los grupos humanos, la aceleración de los procesos migratorios ha ido de la mano de la globalización, de la conversión del mundo en un *todo*, como recordaba Bauman. Transitar por esos grandes cambios, supone ampliar los territorios, traspasar las fronteras, y abrir en canal las familias y el interior de los individuos, convirtiéndolos como salvavidas.

En este capítulo destaco la importancia que tiene teóricamente el enfoque transnacional y el estatal para entender la migración. Si bien hay diferentes corrientes teóricas que explican las migraciones, para penetrar en las realidades de las adolescencias migrantes y sus experiencias escolares, es necesario entender que hay que ir más allá de esos sujetos en cuestión. A pesar de la imposibilidad de un abordaje empírico transnacional, entiendo que esta propuesta teórica explica la migración acertadamente. Es decir, como un empeño familiar -donde hay tensiones y negociaciones- y de carácter transnacional -diferentes espacios y tiempos-. Ello supone que los proyectos migratorios no conciernen únicamente a la persona que lleva a cabo la acción de migrar, sino que atiene a decisiones que van más allá de la acción individual. Como consecuencia, *la vida migrando* tiene un hogar y una familia, no siempre coincidente, en la que se generan tensiones y conflictos, rechazando esa idea armónica que proponía la Nueva Economía de la Familia. Esta idea, por tanto, implica a los sujetos que se mueven como a los que no, a los contextos emisores como receptores, generando un cable de conexiones que interviene en su día a día, en mayor o menor grado. Como decía, el transnacionalismo tiene mucho de tiempos y espacios. La existencia de un pasado, de un presente y un futuro en diferentes contextos confirma que la vida del migrado no se retrata sólo con una fotografía única, fija y en soledad. Para comprenderla se necesita un álbum completo de fotografías, de diferentes momentos, en paisajes variados y en la que aparecen los retratos de más personas. Es un entramado de relaciones sociales, de interrelaciones y dependencias en el curso de un proceso social, de una sucesión de etapas vitales, de una evolución, que impactan en el día a día. En lenguaje menos literario: considero que la vivencia del presente en un destino va más allá del propio individuo y de la frontera bajo la que se encuentra. No existe el *individuo clausus*, solitario, autosuficiente, porque la persona individual es una entre otras, es dependiente, y no existe, ni se despliega hacia dentro o hacia fuera, sin los demás. Vive, siente y planea más allá de su acción individual y en varios escenarios simultáneamente. Los/as hijos/as de la migración son sujeto y objeto del proceso migratorio. Dependen de los padres y madres y, éstos/as, de otros/as muchos/as más. La vivencia de lo cotidiano se circunscribe en torno a la realidad del hogar y de la familia en general, por lo que sus tiempos no son de carácter individual, sino colectivo.

Otro aspecto relevante para la investigación fue el impacto que tiene en los Estados la presencia de la migración. En esta tesis ha resultado de especial importancia, pues éstos toman un protagonismo central, al igual que la institución familiar. Como hemos visto a lo largo del bloque empírico, tanto el hogar como el Estado constituyen los dos pilares que operan en la vida del alumnado migrante. Este segundo pilar es abordado desde un nivel general hasta uno particular. Comencé mi discurso con la afirmación de que al Estado le incomoda la alteridad. La naturaleza homogeneizadora del mismo se ve alterada con la presencia de lo que representa la diferencia: otras lenguas, otras caras, otros *pantones* de piel, otras actitudes, otras lecturas de vida, etc. Además, en él se visibiliza la defensa de los valores de las clases dominantes, entre las que, por supuesto, no está incluido el colectivo migrante, no sólo por su condición de migrante, sino por su condición de clase subalterna.

En el caso particular de mi contexto de estudio, asistimos a la llegada *inesperada* de individuos que representaban una amenaza para la unidad nacional. Su respuesta fue la creación de barreras articuladas bajo el brazo de la ley. La ciudadanía, una de ellas. Otra, afecta directamente a mi eje temático: la legislación educativa y su tratamiento de la *diversidad*. Si ya en términos generales las leyes de educación han sido demasiadas y profundamente inestables, en aquello que tiene que ver con la alteridad, las carencias, más o menos acentuadas según la postura ideológica de los gobiernos, han sido manifiestas y cuestionadas. Con ello, dejo en entredicho al sistema educativo y me revelo frente a su inoperancia. El rol del Estado en la vivencia de la escolaridad del alumnado lo desarrollo con más detenimiento en el segundo capítulo, desde la mirada crítica y negativa, pero resistente y con ganas de cambio, a la vez.

El capítulo 2 pone el foco de atención directamente en la articulación del campo de las migraciones con la educación. Concretamente, qué pasa con la educación en las generaciones más jóvenes de las familias inmigradas. La experiencia migratoria en Estados Unidos o Europa ofrece un historial de investigaciones sobre la cuestión social de los/as hijos/as menores de la migración asentados/as en los países de destino. Del primer contexto, recogí un diverso abanico de corrientes teóricas que dan diferentes explicaciones acerca de los procesos de incorporación social -de asimilación- y de trayectorias educativas de los/as menores desde diferentes cortes. En él, encontré todo un debate terminológico en torno a la Segunda Generación. El segundo contexto, me aportó conocimiento sobre los itinerarios educativos y experiencias de movilidad social. El tercer contexto, cercano, lo circunscribí al territorio español, a través del que hice un sucinto recorrido por las investigaciones y el tratamiento que han tenido los/as hijos/as de la migración, como la cuantificación de los mismos, su integración social y su experiencia escolar en clave de desventaja educativa.

De todas las lecturas realizadas en los diferentes contextos, construí mi enfoque, que traté de proyectar a lo largo de la investigación. De hecho, la segunda parte del capítulo profundizó en esa situación de desventaja educativa -y efectos colaterales- mostrando un primer acercamiento entre la teoría y la práctica, pues ha sido la cuestión central en la formulación de las hipótesis de trabajo. En ellas, discutía la posición de inferioridad que sufre la población migrante y la atribución de responsabilidades ante esa situación. Si buena parte de esos estudios procedentes de diferentes contextos, áreas de conocimiento, aplicando metodologías diversas, señalan que la población estudiantil procedente de la migración se encuentra en una situación discriminatoria, escolarmente hablando, ¿es por su etnicidad?, ¿por su condición socioeconómica?, ¿qué es lo que lo induce?

Mi postura es un tanto *ecléctica*. Las causas que produce la desventaja educativa tienen un origen *bífido*. Los estudios más destacados suelen poner la atención o bien en la familia o bien en las estructuras. Los trabajos de corte funcionalista que legitiman el que “*cada uno tiene lo que se merece*” o los trabajos que simpatizan a las Teorías de la Reproducción, me abrieron el camino para encontrar en las Teorías de la Resistencia un espacio aventajado en la conformación de mi posición: “la situación de desventaja educativa que vive el alumnado migrante, encuentra sus causas en el seno del hogar, así como en el comportamiento que la institución educativa proyecta sobre los menores, reproduciendo las desigualdades que ya de por sí existen en la sociedad”. Evito, por tanto, poner todo el peso muerto en la institución familiar o en el mercado escolar. La figura del hogar representa la condición de migrante, que engloba su condición de clase de los sujetos analizados. Por su parte, la escuela representa la estructura coercitiva que evoca el Estado, a través de los significados que aporta, la composición social o la misma acción pedagógica. Rescaté, por tanto, la hipótesis de trabajo de que ni todo es el hogar, ni todo es la escuela. De toda la revisión bibliográfica realizada, creo que la que mejor podría acercarse a esta realidad es la Teoría de la Resistencia, porque de su epílogo recojo brotes de resistencia y optimismo hacia el cambio.

Estas ideas son las que han ido guiando todo el campo empírico, que fue abordado en clave de usos del tiempo, reivindicando el encuentro entre ambas áreas de conocimiento y la originalidad de esta tesis doctoral.

Para completar el abordaje teórico y antes de adentrarme en la investigación inédita, fue oportuno y necesario hablar del tiempo. ¿Cómo pienso el tiempo? ¿Qué implicaciones tiene en la vida de la migración? ¿En qué sentido el tiempo ha sido una valiosa herramienta para abordar la cotidianidad y la escolaridad de las adolescencias? ¿Por qué el tiempo me sirve para entender la desventaja educativa? ¿Es el tiempo de los/as migrantes más apremiante? ¿Se sucede con otro ritmo, se vive de otro modo?

En el capítulo 3, acogí el tiempo social como tiempo que es físico, pero también es experiencia. Bajo este título, evidencí que éste es fruto de la historia, obra de individuo *sociológicus* como actor social, que descompone ese todo en pequeñas piezas con diferentes funciones, usos y prácticas que se instalan en la sociedad. La cuestión del tiempo, por construirse en la abstracción, no fue fácil de analizar, pero de él subrayé tres principales cualidades que tuvieron implicaciones a lo largo de toda la investigación: su pluralidad, su capacidad y su alcance.

A través del repaso de esa literatura, observé la descomposición del tiempo en diferentes usos visibilizados diariamente en la vida de los individuos y que se acogen bajo la etiqueta de tiempo social: tiempos de hogar, tiempos de escuela, tiempos de ocio, tiempos libres, tiempos productivos, etc. Con respecto a su capacidad, puse en valor el poder de legitimación, limitación, clasificación e imposición que tiene en la realidad social. El tiempo legitima, limita, clasifica e impone. Por último, el alcance es una cualidad que se visibilizaba también. Si bien el uso del tiempo parte del individuo que ejecuta una acción determinada, su alcance es colectivo. Este aspecto fue de especial importancia, pues si bien la medición del tiempo se hace individualmente, creo que su significación es de carácter colectivo. Trasladado a mi tema, mantuve que los usos individuales del tiempo que observé con cada práctica analizada en los/as estudiantes, son consecuencia de la interacción con los usos del tiempo de sus mayores. Por tanto, guiándome por esta premisa, junto con la idea de que la migración y la educación es una cuestión de familia, el alegato de que el tiempo de los protagonistas es individual (de ellos y de ellas) pero su alcance es colectivo (también de nosotros-todos, de nosotras-todas), tuvo un carácter transversal en toda la investigación.

Esta pluralidad, capacidad y alcance del tiempo la inscribí en el marco del neoliberalismo, corriente que se infiltra y permea en cada una de las realidades de los actores y actrices sociales de mi estudio. Como ya critiqué, éste genera un mundo de ganadores/as y de perdedores/as, de dueños/as y de súbditos/as, de establecidos/as y marginados/as. Unos/as se apropian del tiempo y reparten desigualdad, que parte en buena medida de experiencia del tiempo productivo. El tiempo del trabajo dicta el resto de los tiempos de vida y, del análisis de esta realidad, se detectan vidas desiguales, que no hacen otra cosa que apoyar las hipótesis de trabajo. Los tiempos productivos de los padres y madres de los/as protagonistas del estudio afectan directamente a sus tiempos de escuela y tiempos reproductivos. La calidad, la condición y naturaleza de los empleos explican, en buena medida, la calidad, condición y naturaleza de los tiempos educativos de sus hijos/as dentro y fuera de la escuela. Con la intersección entre ambas dimensiones, di cuenta del alcance colectivo que tiene la acción individual. Precisamente, estos aspectos toman protagonismo en la segunda parte del capítulo, en la que repasé la literatura sobre los tiempos educativos, escolares y de ocio en las

generaciones más jóvenes, en donde se estableció la confluencia entre usos del tiempo, educación y migración y que es lo que hace singular a esta tesis doctoral.

Las hipótesis de la investigación hablan de tiempos educativos diferentes y de desventaja para los/as menores migrantes. Esto fue así porque consideré que los demás tiempos individuales que afectan al hogar en el que se inscriben, describen una posición de inferioridad con respecto a la población no migrante que les hace estar en desventaja. Tiempos productivos caracterizados por la precariedad e inestabilidad son los artífices de tiempos reproductivos atravesados por esa condición migrante -clase y estatus migratorio-. Así, los tiempos de las adolescencias que, normalmente giran en torno a la escuela, son afectados por estas realidades. Su individualidad, sin duda, está marcada por lo que sucede dentro del hogar, demostrando que los tiempos son colectivos y no individuales, ni espacios comunicados. Ello, de partida, condiciona la experiencia en la escuela -junto a otros factores macro que ya mencioné- que, de manera escrupulosa, fue diseccionada en el bloque empírico, dando sentido a esa complicidad creada entre ambos ámbitos de conocimiento.

Los relatos aportados en estos tres capítulos avalan la intención de proponer una tesis doctoral novedosa, que abordara la educación de las adolescencias migrantes a través de una lente *sin estrenar*. Tras las lecturas, indagaciones y búsquedas se acabó de dar un impulso decidido a esta carrera de fondo por la oportunidad de aprender las experiencias migrantes desde un lugar por descubrir.

Esa intención de contribuir a la literatura con algo novedoso junto con las propuestas teóricas, la llevé al terreno de la investigación empírica. Los usos del tiempo, en general, se han analizado desde una perspectiva cuantitativa, a través de encuestas -como también en esta tesis-, pero no existen muchos análisis discursivos, lo cual supuso un añadido para explotar esa originalidad. En este sentido, el diseño la investigación empírica, contempló la elección de las metodologías cuantitativas y cualitativas que se desarrollaron de manera escalada. Llevé a cabo la aplicación de una encuesta -ENC1- que exploró mi objeto de estudio teniendo en cuenta la procedencia migrante o no migrante. Los resultados de la misma darían respuesta al objetivo de estudiar los usos del tiempo entre ambos grupos de alumnado y así validar la hipótesis de una existencia de tiempos asimétricos. La segunda encuesta, aplicada en el contexto de Galicia, se diseñó pensando en conocer en profundidad las dinámicas de los hogares migrantes y las experiencias que tienen los/as menores en la escuela. En esa transición de espacios y tiempos, encontré la hipótesis según la cual, los hogares condicionaban las experiencias escolares de los/as protagonistas de la encuesta, dejándolos en una situación de desventaja educativa. Por último, di un salto en la estrategia metodológica y realicé entrevistas en profundidad para interpelar al Estado. Los discursos de los/as expertos/as, me arrojaron luz sobre el impacto que la política educativa tiene en la vida escolar de la migración, y pude resolver la incógnita de la tercera hipótesis: “la

política educativa condiciona negativamente los ritmos, tiempos y experiencias de las adolescencias migrantes durante su escolarización”.

El puente entre el marco teórico y la investigación empírica fue levantado bajo los cimientos de los objetivos y los pilares de las hipótesis. El primero de los capítulos, el 5, de carácter exploratorio, no hizo más que evidenciar la utilidad de los usos del tiempo para conocer las realidades del alumnado participante. Ésta es una de las aportaciones más relevantes de esta tesis doctoral, el acercamiento de los tiempos cotidianos, habla de la sociología de la vida cotidiana, de cómo los hogares se organizan, cómo los tiempos de vida y de trabajo afectan a nuestra construcción como individuos, ya sean migrantes o no migrantes.

En este capítulo, se analizaron los usos del tiempo del y en el hogar y los de ocio entre el alumnado migrante y no migrante, dando por cierta la existencia de asimetría en ellos durante las rutinas diarias y en tiempo liberado. Los datos de uno y otro no están en las antípodas y la tendencia refleja, por una parte, el encorsetamiento temporal de la sociedad en la que vivimos en general, y, por otra, de los tiempos de vida de las generaciones más jóvenes y de sus hogares, en particular. Tal y como abordé en el capítulo 3, admitiendo la dictadura del tiempo que impone el mercado, la estricta programación temporal a la que estamos sometidos/as, es importante localizar los pequeños matices que se dan dentro de ese proceso, porque expresan una representación de la vida diferente por parte del alumnado migrante que, a veces, además, los sitúa en desventaja, en términos globales, con respecto al modelo de vida estandarizado.

De los tiempos del y en el hogar, se ve cómo, la hora de levantarse, los momentos de desayunos o los traslados al centro emerge menor calidad de los tiempos en éstos. Si bien la conciliación familiar aqueja a la población en general, lo cierto es que las soledades, los madrugones o el camino al cole dibujaron un escenario diferente. La vida alrededor de una mesa transcurre en familia en ambos grupos, pero no es casualidad que el grupo que menos está con sus familiares sea el de procedencia migrante, lo que considero negativo -y no sólo para los resultados escolares-, aunque, sin embargo, existe una percepción de mayor presencia que en los/as autóctonos/as. Están menos tiempo, pero más presentes. Con respecto a los tiempos de la noche, señalaba una tendencia en similar en los dos grupos de estudiantes, si bien la población migrante o se acuestan antes o bien son más trasnochadores.

Por su parte, los tiempos de ocio, también se asientan sobre una tendencia común, pero entre la que se encuentran diferencias resaltables. De ellos, extraje cinco aportaciones que conforman la segunda parte de la hipótesis:

- La vivencia del tiempo de ocio como tiempo carente en general, pero que penetra con mayor insistencia en el colectivo migrante. Destaqué la existencia del *ocio cautivo*, que muestra las

representaciones del alumnado en torno al plano de lo real a lo ideal. Existe un claro desajuste entre deseos y hechos por parte de ambos grupos, aunque las razones son asimétricas entre ambos, asomándose la insolvencia económica en el doble de alumnado migrante.

- La práctica de hobbies se realiza, pero menos del lado migrante. Ambos grupos priorizan en el uso de la actividad física y la tecnológica. El deporte es más practicado por el alumnado autóctono que por el migrante. La tecnología es otro fuerte en el ocio, en ambos grupos, pero lo cierto es que en general (ab)usan más los/as migrantes, en intensidad y frecuencia. Tanto la videoconsola como el ordenador y uso de las redes sociales, monopolizan el ocio, pero más, como digo, en éstos/as.
- El uso de tiempo de ocio habla de la economía de los hogares. Los espacios de ocio son de carácter más monetarista en las adolescencias autóctonas, al verlas con más frecuencia consumiendo en bares, saliendo de noche o haciendo botellón. De la misma manera, las actividades extraescolares, que suponen un desembolso, son más recurrentes en la no migración. También, se observó sensación de carencia para la realización de las mismas en mayor medida para el grupo migrante. Ello significa que la migración parece tener menos recursos económicos y que esto lleva a condicionar sus tiempos y espacios de ocio.
- La amistad es otro tentáculo importante en los momentos de ocio. Si bien para todos en general la importancia es abrumadora, lo es más en el grupo de las adolescencias autóctonas pero que, además es el que reclama más tiempo.
- La presencia de la familia en el ocio de los/as más jóvenes es menor de lo que les gustaría. Se da cuenta de que la soledad es más frecuente en el alumnado migrante durante las comidas, en lo que respecta al ocio, hay una mayor interacción en las familias migrantes que en las autóctonas y que, sin embargo, ésta está más conforme con los tiempos disfrutados en familia.

De este resumen, se contempló una vida de tiempos asimétricos del alumnado encuestado según su procedencia. Incluso, pude certificar una posición de desventaja en algunos aspectos. Lo cierto, en definitiva, es que la hipótesis se reivindicó afirmativa, dando por sentado que los usos del tiempo del alumnado de ESO no se presentan semejantes y las procedencias tienen su propia especificidad, aunque haya tendencias lineales en algunos puntos. Los matices encontrados en los resultados de los cuestionarios explotados constituyeron una pieza sustancial en el esquema de mi investigación. Sin duda, me *allanó* el camino para seguir profundizando en esas realidades migrantes a lo largo de todo el capítulo 6.

Este capítulo probó, en la misma línea del anterior bloque, primero, cómo los tiempos de la escuela se muestran diferentes según la procedencia migrante o no migrante, y, segundo, la responsabilidad de la agencia en la construcción de los tiempos de los/as menores durante las horas de clase. Respondí a la pregunta: ¿cómo el hogar migrante incide en los tiempos de los/as menores y condicionan sus experiencias escolares en términos de consecución y facilidad o dificultad u obstáculo? Es decir, en esta segunda parte, subrayé la influencia del hogar en el que vive el/la menor, en su tiempo escolar, concretando cuáles son los perfiles más vulnerables a vivir experiencias de revés o conflicto.

Del primer punto, concluí que, efectivamente, existía un tiempo escolar diferente entre la población migrante y autóctona que tornaba en desventaja. Más allá de encontrar disconformidad general con los dispositivos pedagógicos desplegados, evidencí las diferentes concepciones del tiempo de la escuela que tienen unos y otros grupos de población. Ésta era contemplada en los significados curriculares, las relaciones y los rendimientos. Acerca de los primeros, vi que eran de carácter más conformista del lado migrante. Acerca del ámbito relacional, únicamente pude describir los espacios más o menos ocupados por los mismos durante el tiempo de recreo, que fueron, en general, los mismos.

Los rendimientos fue la parte más desarrollada y en la que se advirtió un tiempo escolar verdaderamente diferente. Si bien éstos, generalmente, se asocian a las notas, quise incluir la parte del rendimiento más subjetivo -autopercebido-, como mantener la atención en el aula, sentirse fatigado/a al acabar las clases, sentirse agobiado/a por todo lo que hay que hacer. Sin duda, esa autopercepción completaba los valores de las calificaciones. Dando cuenta de que el bienestar anímico y emocional era una precondition que actúa en el rendimiento, obtuve resultados matizables, como que mantener la atención en clase o sentir fatiga supone más dificultad para la población migrante. Por su parte, las diferencias en las notas se evidenciaron con rotundidad. El grupo de estudiantes autóctonos/as aprueban más y sacan mejores notas. Su rendimiento es superior con respecto a sus pares migrantes. El hecho de que el triple de éste tenga más suspensos o que los sobresalientes de la clase sean muchos más autóctonos/as, no hace otra cosa que evidenciar el desequilibrio educativo que hay entre un grupo y otro, y la existencia de una situación de desventaja educativa, que no se reduce si se barajan alternativas como las clases de apoyo, pues a éstas acuden más los/as estudiantes autóctonos/as, que sin embargo son los que menos *debilidades* ofrecen-. Una razón pudiera ser el condicionamiento económico para poder pagar esos tiempos de apoyo.

Confirmada la realidad dispar e incluso de desventaja a la que me asomé por las ventanas de las clases, rematé el capítulo pasando *“de la diferencia a la desventaja en las adolescencias migrantes explicada a través del hogar”*. El marco teórico sirvió para crear el anclaje entre desventaja, escuela y hogar migrante, tanto en el marco teórico como a lo largo del capítulo 6. Por una parte, esa interdependencia se basaba en la premisa de que la migración implica al hogar y de que los usos del tiempo analizados en los/as estudiantes no han de ser tenidos en cuenta como algo aislado, sino colectivo. Por otra parte, las corrientes teóricas que investigan la desventaja educativa, suelen tener un posicionamiento dual en las causas que la explican: la agencia o la estructura. Por ambas razones, justifiqué la necesidad de resolver las incógnitas que hay tras los hogares en cuanto influyentes en los tiempos que tienen los/as más jóvenes en la escuela.

En esta investigación, comencé explicando las experiencias escolares de los/as menores. Teniendo en cuenta los hogares migrantes, ¿en qué hogares se insertan los/as menores que protagonizan mayor desventaja educativa?

Probé que existe un uso diferencial del tiempo escolar entre alumnado migrante y no migrante, a través del análisis de tres piezas inherentes al sistema educativo -o, al menos, debieran serlo tal y como aquí se ha concebido-. Los significados que se producen en el alumnado son de carácter más desfavorable en el grupo de la migración, al igual que parte de los denominados rendimientos: las notas muestran más grietas del lado foráneo. El autoconcepto describe más marcada insatisfacción en la migración. De todo ello, lo relevante es validar cómo el tiempo marca pautas diferenciales que conducen a explicar situaciones de desventaja educativa por parte de las adolescencias migrantes.

Probé que la relación entre hogar y escuela proporciona conocimiento oportuno y necesario sobre qué perfiles de alumnado de procedencia migrante son los tendentes a experimentar esa posición desventajosa en términos de significados, rendimientos y transiciones. Di cuenta de qué patrones de hogar tienen más trabas para tener óptimas representaciones de lo que supone estar en clase, para obtener buenas notas o para avanzar en los ciclos educativos una vez finalizada la enseñanza obligatoria. Todos estos aspectos, excepto el punto analizado sobre el bienestar anímico y mental, que no marca un patrón definido, y nos enseñaba que habríamos de profundizar más en el significado que tiene el rendimiento para los diferentes grupos sociales e individuos, me ayudaron a reafirmarme en una de nuestras hipótesis. La agencia, el nivel meso, en este caso, el hogar, construye parte de los comportamientos escolares, y que resultan más perjudiciales para la culminación de una etapa escolar segura en determinados perfiles de alumnado.

En definitiva, saqué en claro que el uso del tiempo explica parte de la vida social, y por tanto, de la experiencia educativa. Que los relojes hablan en idioma sociológico y marcan horas diferentes según quién los mire. El tiempo habla de desventaja, de obstáculos y fragilidad cuando se acoplan hogar y escuela, cuando se toca al alumnado migrante en general y, en el seno de éste, a aquél que convive con una sola figura principal abastecedora, cuando procede de regiones latinoamericanas sin vinculación histórica con Galicia, cuando sus madres no superan los estudios primarios, si es que los tienen, y se insertan en un mercado laboral segmentado con mayor precariedad, temporalidad, inestabilidad y volatilidad, y no tienen mucha antigüedad en el sistema educativo de destino. Es un ejemplo del retrato de un/a estudiante migrante común que es producto de sus tiempos, pasados y presentes, pero también de los de su hogar. Porque, para los/as menores, el tiempo de la escuela y de la educación en general, no es un tiempo del todo propio. Es *acaparado* por el hogar y, también, no olvidemos, por la institución educativa.

El capítulo 7, dio un giro metodológico y aparcó la cuestión de los usos del tiempo para dar protagonismo a los discursos de los expertos acerca del impacto de la política educativa en el tratamiento al alumnado migrante en Galicia. De esta manera, abordaba el nivel macro de la hipótesis principal de la tesis, analizar qué pasa en las escuelas desde otra óptica y cómo los procesos de socialización en las instituciones escolares ponen sobre la mesa diferentes percepciones de espacio y tiempo (Varela, J., 1992). En ella, afirmaba que el Estado, a través de la política educativa, condiciona negativamente los tiempos, ritmos y experiencias escolares de estos/as estudiantes: ¿Se entiende la ley con la diversidad? ¿es el Estado un actor amigable?

La posición del Estado con respecto a la inserción educativa de los/as menores migrantes que aterrizaron en las aulas cuando éstas estaban en declive demográfico, se adivina a través de las políticas educativas, que fueron muchas, inestables y de carácter más o menos integrador y comprensivo en función de la ideología de los legisladores.

Se resumen en cuatro, las críticas hacia el comportamiento del Estado para con la migración, según los discursos y representaciones ofrecidas por el total de expertos/as entrevistados/as:

- La falta de previsión ante la escolarización, progresiva pero sustancial, del alumnado procedente de la migración.
- Insuficiencia, deficiencia y desacierto de los dispositivos y recursos para implementar las medidas dispuestas en la Ley. El Plan de Acollida de Galicia, ha ido mejorando y funcionado como catalizador de las demandas de las aulas, fue recibido entre aplausos porque suponía un salto en la atención al alumnado. No obstante, se advierte un problema: la intervención sólo afecta, básicamente, a la migración, olvidando al resto de la comunidad educativa como son los/as compañeros/as no migrantes, familia y docentes.
- Sobreexposición ideológica disfrazada de contención económica a causa de la crisis económica de 2008. Escasa inversión económica que desenmascara el ideario neoliberal que corrompe el universo educativo y que perjudican con más dureza a la población más vulnerable y subalterna.
- Inexistencia en la formación integral del profesorado sobre atención a la diversidad. La formación ha sido secundaria y voluntaria por parte de los/as docentes. Este hecho tan importante como es el tratamiento diario de los/as menores, condujo, por una parte, a una presencia de desmotivación, de desamparo y hartazgo por parte del cuerpo docente, y, por otra, a actitudes poco asentadas en la igualdad de oportunidades y derechos, creando *profecías autocumplidas* y generando el conocido Efecto Pigmalión.

En suma, esto sirve para concluir que la diversidad desemboca innecesariamente en desigualdad. Una sociedad diversa *real* no discrimina. Puede recoger a todos y a todas sin aplicar diferencias sociales. La que hemos analizado apunta en dirección contraria. La minoría en la que he puesto el foco de atención estremece al Estado que organiza, establece y clasifica a través de sus diferentes instrumentos, en este caso, la política educativa. Con los diferentes posicionamientos que éste ha tenido durante los últimos 20 años, me quedo con

un diagnóstico ciertamente grisáceo, pero con perspectivas de reversibilidad. Por una parte, se reafirma la reproducción de las desigualdades sociales, pero por otra, busco resistencia, conatos contra-hegemónicos y posibilidad de cambio. Rechazando siempre las posturas inmovilistas y de negación, se encuentran agentes, discursos y prácticas tranquilizadoras, a las que acudir como buenas prácticas y a las que otorgo gran capacidad de acción.

Tras este recorrido, he querido demostrar la *viabilidad científica* que tiene el abordaje de la vida escolar de la migración a través de los usos del tiempo. La otra y principal contribución de la investigación ha sido crear conocimiento sobre los usos del tiempo diferencial y vincularlo con la desventaja educativa en el alumnado procedente de la migración, desde varios enfoques. Limité el análisis a poder demostrar que:

- La existencia de usos del tiempo social -escolar, familiar y de ocio- es cuantitativa y cualitativamente diferente entre la población estudiantil participante en el estudio. La enseñanza de que la cotidianidad ofrece un semblante diferente según la procedencia en la que nos fijemos, fue un hecho contrastado. Madrugar más, más soledades, menos capacidad económica para el ocio, más valor concedido a la compañía de la familia, más abuso de internet, peores sensaciones en la escuela, más suspensos y peores notas. Estos son ejemplos de los matices que se apreciaron en las vidas de los más jóvenes, en clave de tiempo.
- El hogar -nivel meso de análisis- condiciona las vivencias del tiempo escolar. Una de las causas de las experiencias escolares negativas o más dificultosas procede de la idiosincrasia de los hogares. La pluralidad de hogares migrantes es una realidad tan clara como lo es la existencia de variados proyectos migratorios. Los hogares monomarentales, empleos de menor cualificación, precarios e inestables, así como los procedentes de América Latina sin lazos (Ecuador, Perú, Bolivia, República Dominicana, Brasil o Colombia), o los escolarizados de manera tardía en el sistema educativo español, por ejemplo, son más propensos a que sus miembros estudiantes sufran desventaja educativa.
- El Estado -nivel macro de análisis- influye negativamente en la escolaridad del alumnado migrante. El brazo político de las leyes retrata el compromiso por la hostilidad hacia la alteridad. Las reformas neoliberales no potencian una convivencia diversa y plural real en las escuelas. Las pautas marcadas por el centro, las actividades curriculares, el *currículum oculto* presentan un escenario poco halagüeño para los menores y evidencian la situación de desventaja educativa que vive el alumnado migrante, ya sea en el acceso, proceso y resultado, como señalaban Torrents et al. (2018).

Como punto final, el interés mostrado por el universo educativo, concretado en el centro escolar y los hogares de la migración, responde a la inquietud de poder imaginar un sistema más igualitario, basado en la justicia social, como decía en la introducción. Sembrar esta semilla para crear un conocimiento que sume a este objetivo ha alimentado mi motivación. Una motivación que se concretó en la búsqueda de respuestas acerca de los tiempos sociales de los menores, de sus momentos compartidos en el hogar, de sus ritmos escolares, de sus dinámicas de ocio, para poder hacer un diagnóstico de la situación y, a partir de él, actuar. Traigo a colación la reflexión que en su día hizo Escolano (2000), y que comparto, sobre los espacios educativos,

“como lugares que albergan la liturgia académica, están dotados de significaciones y transmiten una importante cantidad de estímulos, contenido y valoraciones del llamado cv oculto, al mismo tiempo que impone sus leyes como organización disciplinarias (...) que Foucault lo describió (...) como el arte de las distribuciones en el espacio, aplicado por igual a escuelas, fábrica (...) ha sido un procedimiento de la tecnopolítica disciplinaria de las organizaciones modernas para hacer dóciles a los cuerpos y a las conciencias” (p. 184).

Esta idea de los espacios educativos recoge, en buena medida, la visión que he mantenido a lo largo de la investigación, acerca del poder y las representaciones sociales que se expiran en los mismos. La síntesis de los resultados no es halagüeña y podría parecer una investigación teñida de luto. Se describieron cotidianidades del sistema educativo que no son muy tranquilizadoras, por lo que representan para el propio alumnado, como para el profesorado. Se observaron tiempos escasos, insatisfechos y en compra-venta. Se advirtió discriminación en la matriz de la institución escolar y dificultades en las realidades de los hogares, en unos más que otros, dependiendo de la procedencia y las características internas.

Además, me trasladé de la escuela a los hogares y comprobé que su potencialidad en delinear los itinerarios educativos de los/as más pequeños/as de la casa, es irrefutable, pero no la única. Quise desenmascarar las lógicas discriminantes que avalan la idea de la torpeza educativa innata de los/as migrantes, poniendo sobre la mesa que los pronósticos menos esperanzadores para ellos/as no se deben tanto a su condición de migrante, como, también, a su condición de clase subalterna. Ello me abre el camino para poder investigar cómo de diferentes y desiguales son los usos del tiempo en migrantes y autóctonos/as de la misma condición socioeconómica, porque al final, sigo sin apearme, ésta es clave en la explicación de la desventaja. Tras esto, entendí, entonces, que la desigualdad educativa es un *pantone* de la desigualdad social. Que las estructuras de poder generan convivencia en desequilibrio, que parece que permanecen en el tiempo y en todos los espacios. Las adolescencias de la migración viven un tiempo presente, que les recuerda el pasado, un allá y un acá, a través de los diferentes usos que pueden hacer de él. Las diferencias respecto de los/as autóctonos/as se perciben en el aprovechamiento en las aulas, como el tiempo en las aulas, estudiando, preparando los deberes, aspirando, viendo y estando con su familia, realizando hobbies, pero no todos los que les gustarían, levantándose y madrugando, sometándose a la dictadura temporal, aprobando, pero también suspendiendo, acatando las reglas del juego de la institución educativa, pero también protestando las dinámicas uniformizadoras. Quedan páginas por recorrer en el estudio de la desventaja, no solo a población migrante en concreto sino a la población escolar perteneciente a los grupos sociales dominados de la sociedad.

El reto afrontado me proporcionó unos inicios inciertos pero un desarrollo satisfactorio y final alentador. Es una tesis doctoral que pretende, sobre todo, ser honesta. Académicamente, las aportaciones habrán de ser mejoradas y perfeccionadas en mi próxima etapa como investigadora postdoctoral, pero la idea de integridad

jamás se ha desdibujado en todo el camino. Los obstáculos metodológicos en la obtención de datos o información más detallada de algunos aspectos, se convirtieron en una oportunidad y me invitan a pensar en el futuro integrando nuevas líneas de investigación. Estas tesis ha dado respuestas, pero de ella, también surgen preguntas que no han podido ser respondidas. Como las relativas a:

- El tiempo como capital.
- Las diferencias *intergrupales* entre el alumnado -migrante y no migrante- de la misma clase social.
- El abordaje de los usos del tiempo desde una perspectiva transnacional. Si bien la idea inicial era poder integrar esta perspectiva en la investigación a través de la metodología cualitativa, recopilando los discursos de origen y destino, del allá y acá de los hogares y sus usos del tiempo, los recursos disponibles finalmente no lo permitieron, por lo que simplemente se tomó en cuenta la idea de familia y hogar que plantea esa perspectiva.
- El conocimiento más completo de los usos del tiempo a través del diálogo con la metodología cualitativa, que contribuyan a dar respuestas a las incógnitas que han surgido de los resultados de la encuesta, esto es, el aspecto mental y anímico del alumnado, los porqués de las soledades y la cuestión de género.

Esta tesis, como decía en las primeras páginas, quiere ir más allá y se propone adentrarse en el universo de la intervención social. En esas páginas insistía en la necesidad de reconocer la sociología como una ciencia para el cambio y la transformación social, imitando, también, las metas que se propone la pedagogía al plantear y proponer medidas para el cambio de la realidad social. Más allá de la necesidad inherente de indagación teórica y creación de conocimiento que circule entre la academia, a continuación, ofrezco una relación de propuestas de actuación en el ámbito educativo que mejore la convivencia en este ecosistema en aras de conseguir mayor igualdad y justicia social.

En suma, me quedo con una radiografía rica en conocimiento, pero no tanto en oportunidades de bienestar real. Bergson había entendido bien la diferencia entre el tiempo vivido -el interior- y el tiempo cronometrado -el exterior-. Reconquistar el tiempo interior es un desafío político, pero también ético y existencial. En tiempos de oscuros ropajes, encuentro en la irreverencia una tela blanca en la que escribir resistencia y capacidad de cambio. Finalizo esta tesis doctoral con parte de un relato de un docente participante en el trabajo de campo: *“Algunas veces solemos poner la mirada en lo que no se sabe (el alumnado migrante), y yo lucho por hacer lo contrario, por ver qué es lo que sabe, porque realmente ahí está la posibilidad de enganche”*. Resistir para cambiar.

FINAL CONCLUSIONS

The ultimate aim of this doctoral thesis was (and is) to analyse the school experiences of migrant adolescents in terms of time use in the autonomous community of Galicia. This led me to pose two objectives that would respond to the research question “Does school time use vary in accordance with pupils’ migrant or non-migrant origins?” and if so, “What are the elements that could potentially lead to a situation of educational disadvantage?”

The following main hypothesis was formulated: *“migrant adolescents’ time use differs in nature from that of autochthonous pupils, which results in a global situation of educational disadvantage, explained through two different factors: the home (on a meso level) and the State (on a macro level)”*.

Given that the main objective includes two interconnected elements, the hypothesis was also conceived in an empirically staggered manner:

1. I began by attempting to prove the existence of asymmetrical time uses by autochthonous and migrant pupils, which in global terms lead to an unfavourable situation.
2. Secondly, and based on the initial results, I identified the cause and effect relationship between educational disadvantage, the importance of the home – which includes the mothers’ formal education, values, income, nutrition, material conditions and intra-community or intercultural relations – and the State’s influence on migrants’ school experience, as the principal factors underlying this reality.

With these goals and the hypothesis to be proven in mind, I organised the research into three parts. The first was a theoretical approach aimed at presenting the state of the question in terms of two core concepts: migration and time uses. The synergy between these two elements provided the basis of this opportunity for scientific innovation that had not been considered to date. The second part comprised three chapters that presented the research results, the unpublished empirical fieldwork, thereby contributing originality to the thesis. This was preceded by the research methodology, which presents the phases, strengths and weaknesses of the techniques employed throughout the process.

Whilst the theoretical section included the information generated by others, providing me with a background to the theoretical framework, the empirical section discussed the knowledge produced regarding the question of migrant adolescent temporality from the perspective of educational disadvantage. These final pages will establish a connection between the knowledge acquired from literature with the new proposal and production corresponding to my research.

Returning to the theoretical framework, it was divided into three chapters for the sake of analytical clarity. Chapter one considers migration within the context of post-industrial societies that currently embrace the principles of Neo-liberalism. Whilst mobility is intrinsic to human groups, the acceleration of migratory processes has gone hand-in-hand with globalisation and the conversion of the world into a whole, as posited by Bauman. Moving through major changes such as these implies extending territories, crossing borders and splitting open families and the inner self, turning them into a sort of life preserver.

This chapter highlights the notional importance of the transnational and state approaches in understanding the true nature of migration. Although migration has been explained from varying theoretical perspectives, in order to delve fully into migrant adolescents' reality and their school experiences, it is essential to look beyond the subjects themselves. Although a transnational empirical approach was not feasible, I believe that this theoretical proposal provides a precise explanation for migration, namely as a family resolve – with its corresponding tensions and negotiations – of a transnational nature and that occurs in varying spaces and times. This implies that migratory projects are not limited exclusively to the actual migrants themselves, but instead are affected by decisions that go beyond mere individual action. In this sense, migratory life has a home and a family – that do not always coincide - which are spaces for tensions and conflict, in contrast to the harmonious notion posited by the New Family Economy. This idea therefore extends to both the persons that move and those that remain behind, to the host and origin contexts, forming a connection that intervenes in their everyday lives to varying degrees. Indeed, time and space are intrinsic to transnationalism. Past, present and future in varying contexts is the confirmation that migrants' lives are not merely portrayed by a single, immobile and solitary photograph. Indeed, obtaining a full insight into migrant life requires an entire album of photographs, taken at different times in various settings and in which other people also appear. Their lives are a tangle of social relations, interrelations and dependency within a social process and a succession of life phases and evolution that affects their day-to-day experiences. In less literary terms, I believe that present experience in a particular place is not limited to the individual and the boundaries that surround them. There is no such thing as a solitary, self-sufficient closed individual: each person is dependent on others and cannot exist, furl or unfurl without others. Individuals live, feel and plan beyond their own actions in various scenarios simultaneously. The children of migration are both the subjects and objects of the migratory process. They depend on their parents, who in turn are reliant on many others. Everyday experiences are circumscribed to the reality of the home and family in general, and therefore their temporality is collective, not individual.

Another key consideration for the research was the impact of migration on the State. Indeed, this has been of vital importance for this thesis, as together with the family, it plays a central role. As the empirical section amply demonstrated, both the home and the State form an essential part of the foundations on which migrant

pupils' lives are built. This latter aspect has been addressed from both a general and a specific perspective. I began by claiming that alterity sits uneasily with the State. Its homogenising nature is disturbed by the presence of anything that represents difference: other languages, other faces, other "shades of skin", other attitudes, other visions of life, etc. Furthermore, the State reflects the defence of the values held by the controlling classes, which naturally do not include migrants, due not only to their migrant status, but also their insertion in the lower classes.

Within my specific study context, we witnessed the *unexpected* arrival of individuals that posed a threat to national unity. The response was the creation of barriers articulated under the arm of the law, one of which was citizenship. Another had a direct effect on my chosen theme: educational legislation and the handling of *diversity*. Whilst education laws in general have proven to be excessive in number and profoundly unstable in nature, in terms of alterity, their deficiencies, accentuated to varying degrees in accordance with the ideologies of successive governments, have been evident and repeatedly questioned. In this sense, my position regarding the education system is one of doubt and rejection of its ineffectiveness. The role of the State in pupils' school experience is addressed in greater detail in chapter two, offering a critical and negative vision, yet which is also resistant and open to change.

Chapter 2 directly addresses the articulation between migration and education, focusing specifically on the situation of the younger generations of immigrant families. Extensive research has been conducted into migratory experiences in the United States and Europe, considering the social issues surrounding minors settled in the host countries. The first of these contexts revealed numerous theories offering varying explanations for social assimilation and incorporation processes and the educational trajectories of minors from a number of perspectives. I discovered an intense terminological debate surrounding the misnamed Second Generation. The second context provided me with an insight into educational itineraries and social mobility experiences. The third and more familiar context was limited to Spain, and consisted of a succinct study of the research and visions of the children of migration, including their quantification, their social integration and their school experience from the perspective of educational disadvantage.

My readings in the various contexts enabled me to construct my own approach, which formed the framework for my research. Indeed, the second part of the chapter is an in-depth reflection on educational disadvantage and its collateral effects, including an initial approximation between theory and practice, the central issue when formulating the working hypothesis. It includes a discussion of the migrant population's relegation to positions of inferiority and the responsibilities for this situation. Although the majority of these studies addressing a range of contexts, fields of knowledge and applying varying methodologies indicate that the

migrant pupil population experiences discrimination in terms of their school experiences, can it be claimed that this is due to a question of ethnicity, or is it attributable to their socio-economic position? What are the underlying causes of this situation?

My position is somewhat *eclectic* in nature. Educational disadvantage has a twofold origin. The most noted studies tend to focus on either the family or structures. Those of a functionalist nature based on the notion that “everyone gets what they deserve” or those in line with Reproduction Theories, paved the way for my discovery within the context of the Theories of Resistance of a prime space in which to establish my position: “the educational disadvantage experience by migrant pupils is rooted in the home, as well as in the educational centre’s behaviour towards the minors, reproducing the situations of inequality that exist in society”. I have therefore avoided placing the burden entirely on families or schools. The figure of the home represents migrant status, which includes the class position of the subjects analysed. In turn, schools are the coercive structure evoked by the State through their significances, social composition or the teaching actions themselves. This enabled me to return to the working hypothesis that the situation is not attributable entirely to the home, or entirely to the school. Considering the bibliographical review as a whole, I believe that the Theory of Resistance sits best with this reality, as its epilogue sows seeds of resistance and optimism regarding the potential for change.

These ideas have guided the empirical work, addressed from the perspective of time use, advocating the convergence between both areas of knowledge and the originality of this doctoral thesis.

In order to complete the theoretical considerations and prior to embarking on the original research, it was necessary and fitting to discuss the notion of time. What is my vision of time? What are its implications for migratory life? How has time acted as a valuable tool in addressing the adolescents’ everyday life and schooling? How can time provide me with an insight into educational disadvantage? Does time unfold at a faster pace for migrants? Is life different for them?

Chapter 3 considers social time from both its evident nature as physical time, but also as experience. In this sense, I demonstrated that it is the result of history, the work of the *sociologicus* person as a social actor, who breaks down the whole into the various functions, uses and practices of society. The abstraction of time makes its analysis difficult, yet I identified three key qualities that were present throughout my research, namely its plurality, capacity and scope.

My review of literature on this subject revealed that time is broken down into different uses that are evident in people’s daily lives and that can be considered under the notion of social time: home time, school time,

leisure time, free time and productive time, etc. As for the capacity of time, I highlighted the power of legitimation, limitation, classification and imposition of social reality. Time legitimises, limits, classifies and imposes. Finally, scope is a further quality that is in evidence here. Whilst time use originates in the individual who carries out a certain action, its scope is collective. This was of particular importance, as although time is measured individually, I consider that it has a collective significance. For the purpose of my work, I considered that the individual time uses I observed amongst the pupils are the result of the interaction with the time uses of adults. In this sense, and combined with the idea that migration and education are family issues, the claim that whilst the time of the objects of my study is individual (them), its scope is collective (all of us) crosscut all my research.

I positioned the plurality, capacity and scope of time within the framework of Neo-liberalism, a trend that penetrates and permeates all aspects of the reality of the social actors included in my study. As I have already claimed, this generates a world of winners and losers, of masters and subject, of established and marginalised members of society. Some appropriate time and distribute inequality, to a large extent the result of the experience of productive time. Work time dictates all other times, and the analysis points to unequal lives, supporting the working hypotheses. The productive time of the parents of the pupils included in our study impact directly on their school time and reproductive time. The quality, conditions and nature of their work condition to a considerable extent the quality, conditions and nature of their children's school time both inside and outside the physical space of the education centre. The convergence of these two dimensions sheds light on the collective impact of individual actions. These aspects are amply considered in the second part of the chapter, which includes a review of literature on education, school and leisure times amongst the younger generations, establishing a convergence between time uses, education and migration, the basis of the originality of this doctoral thesis.

The research hypotheses refer to different and disadvantaged education times for migrant minors. This is due to my belief that the other individual times related to the home reveal a position of inferiority in comparison with the non-migrant population that places them at a disadvantage. Productive times characterised by uncertainty and instability determine reproductive times, in combination with the underlying factors of class and migrant status. As a result, adolescents' times, which are normally dependent on the school, are also affected by these situations. Their individuality is undoubtedly shaped by events and circumstances within the home, proof that times are collective and not individual or isolated spaces. This would appear to condition the school experience -in addition to other macro factors referred to above- analysed in detail in the empirical section, and explain the complicity created between both fields of knowledge.

The narratives included in these three chapters uphold the intention to present an innovative doctoral thesis that addresses migrant adolescents' education from a *completely new* perspective. Following extensive reading, my investigation and research laid the foundations for the opportunity to obtain an insight into migrants' experiences from a previously unknown space.

My aim to contribute to literature through innovation and theoretical proposals was also extended to the field of empirical research. Time uses have generally been analysed from a quantitative approach based on surveys, a method also employed in this thesis, although there is a lack of discourse analysis, which provided a further opportunity for innovation and originality. As a result, when designing the empirical research, I chose both quantitative and qualitative methods conducted over several staggered stages. I conducted a survey (ENC1) in order to explore the object of study, considering migrant or non-migrant origin. The results would provide a response to the question of studying time uses among both groups of pupils, thereby validating the hypothesis regarding the existence of asymmetrical times. The second survey, which was limited to the context of Galicia, aimed to obtain a detailed vision of migrant home dynamics and minors' experiences at school. This transition between space and time led me to posit a hypothesis whereby the home conditioned the school experiences of the subjects of the survey, relegating them to a position of educational disadvantage. Finally, a further level of research consisted of in-depth interviews in order to consider the role of the State. Expert discourse in this area shed light on the impact education policy has on migrants' school life, and also answered a third hypothesis: "Educational policy impacts negatively on the pace, times and experiences of migrant adolescents during their schooling".

The gap between the theoretical framework and empirical research was bridged in accordance with the bases of the hypotheses and objectives. Chapter 5, which provides an exploratory introduction to this, provided further proof of the validity of time uses as a means of discovering the reality of the pupils included in the study. This is one of the key contributions of this doctoral thesis: the consideration of everyday times sheds light on the sociology of daily life, the way in which homes are organised and how living and working times shape individuals, regardless of their migrant or non-migrant condition.

This chapter analyses the home and leisure time uses of migrant and non-migrant pupils, assuming a situation of asymmetry in terms of their daily routines and free time. The data do not reveal any radical differences; indeed, the trend reflects the restrictions time imposes on modern-day society in general, and the life times of the younger generations and their homes in particular. As discussed in chapter 3, which reflected the dictates of time imposed by the market, the relentless schedules of everyday life highlight the importance of identifying the small differences that occur within this process, as they indicate differences in the lives of

migrant pupils, putting them at a disadvantage in global terms and in comparison with the standardised life model.

The analysis of times in the home reveals less quality in terms of actions such as getting up, having breakfast or travelling to school. Whilst it is true that the population in general experiences difficulties in achieving a suitable work-life balance, it is true that solitude, early starts or the journey to school are different in the case of migrant pupils. Family life around the table occurs in both groups, but it is also true that migrants spend less time on this activity. I believe this has negative consequences, not only on their performance at school. There is a general perception of a greater presence in autochthonous families. The length of time may be shorter, but the sense of “presence” is greater. As for the evenings, trends were similar amongst both groups of students, although the migrant population went to bed either earlier or later.

In turn, leisure times also display a common trend, although there are also several notable differences. Below are five excerpts that confirm the second part of the hypothesis:

- In general, terms, there was a lack of leisure time, although this was more predominant among the migrant group. I highlighted the notion of *captive leisure*, representing the pupils’ reality in relation to the ideal situation. There is a clear discrepancy between the wishes and realities of both groups, although the reasons are asymmetrical, and financial insolvency is twice as high among migrant pupils.
- Both groups practise hobbies, albeit to a lesser extent in the case of the migrant group. Both groups rank physical activities and technologies as their maximum priority. Sport is more prevalent among the autochthonous group. Technology is another popular leisure option for both groups, although in general there is a greater (over)use by migrants, both in terms of intensity and frequency. Video consoles, computers and social media monopolise leisure time, although as I mentioned before, to a greater degree among migrant pupils.
- Leisure time uses sheds light on household economies. Leisure spaces involve greater expenditure amongst autochthonous adolescents, who display a greater tendency to go out at night, visit bars or drink in public spaces (*botellón*). Likewise, extracurricular activities, which also involve a financial outlay, are more common among the non-migrant group. The data indicated that the non-migrant group did not participate in these activities. This implies that migrants have fewer economic resources, which in turn conditions their leisure times and spaces.
- Friendship is another key aspect of leisure times. Although both groups overwhelmingly stressed the importance of friendship, it is stronger amongst the group of autochthonous adolescents, who also dedicate more time to this aspect.
- Family members are less present in young people’s leisure time is less than they would like. It was observed that eating meals alone is more frequent among migrant pupils, although migrant families interact more during their leisure time than their autochthonous counterparts, although the latter are more satisfied with their family time.

This summary reveals asymmetrical times in the lifestyles of the pupils that participated in the survey, depending on their origin. Furthermore, they showed a degree of disadvantage in certain aspects. At all events, the hypothesis was proved, revealing that Compulsory Secondary Education pupils' time uses are not identical and that their particular characteristics are dependent on origin, despite the linear trends shown in certain aspects. The differences detected in the survey results proved crucial for my research framework. The undoubtedly paved the way to consider these realities in greater depth, as discussed in chapter 6.

In line with the previous section, this chapter demonstrates how school times vary in accordance with pupils' migrant or non-migrant origins, and the role of agency in the minors' construction of time during lessons. It provided an answer to the following question: How does the migrant home influence minors' times and shape their school experiences in terms of achievement and the ease or difficulty of overcoming obstacles? In other words, this second part highlighted the influence of the home on the minors' school time, identifying those profiles with a greater likelihood of experiencing setbacks or conflicts.

The first point enabled me to conclude that the school times did indeed vary between the migrant and non-migrant groups, and that they constituted a disadvantage for the former group. Beyond the mere general disconformity with the pedagogical resources deployed, I demonstrated the varying conceptions of school times between the groups. This was reflected in terms of the curriculum, relationships and performance. In the first of these, I observed that the migrant groups were less conformist. As for relationships, my research was limited to describing the spaces occupied during periods of recreation, which tended to be the same.

Performance received the greatest attention, revealing radically different school times. Although they are generally associated with grades, I also included more subjective aspects of performance, based on self-perception, such as attention in the classroom, post-lesson fatigue, and feelings of being weighed down or overwhelmed by the tasks assigned. This self-perception clearly provided an insight into the grades obtained. Given that emotional state and mood precondition performance, I obtained results that required qualification, such as the fact that the migrant group found it harder to maintain attention and experienced a greater sense of fatigue. Moreover, there was a dramatic difference in terms of the grades. The autochthonous group achieved higher pass rates and better grades. Their performance is better than their migrant peers, who obtained triple the number of failing grades. Furthermore, the number of distinctions was far higher amongst the autochthonous group, indicating the educational imbalance between the two groups and a clear educational disadvantage. Solutions such as support lessons fail to remedy this situation, as attendance is higher amongst autochthonous pupils, despite the fact that they display fewer *weaknesses*. One of the reasons for this could be the fact that these support times require a financial outlay.

In the light of the variations and disadvantages I observed in the classrooms, I ended this chapter by shifting the focus from *“differences among migrant adolescents attributable to the home, to disadvantage”*. The theoretical framework provided an axis between disadvantage, school and migrant home that was discussed in greater detail in chapter 6. This interconnection was partly based on the notion that the home is a factor of migration and that pupils’ time uses must not be seen in isolation, but rather within a collective context. In addition, current theories addressing educational disadvantage tend to adopt a twofold explanation for the causes, namely agency or structure. I therefore reasoned the need to resolve the questions surrounding the influence of the home in terms of the younger members’ school times.

For this part of the research, I began with a description of the minors’ school experiences. In which homes do we find minors with the greatest educational disadvantage?

Through the analysis of three elements that are – or at least should be –inherent to the education system, I demonstrated that there is a differential use of school time between migrant and non-migrant pupils. As with the other performance factors, significance was less favourable among the migrant group: the grades were the greatest cause of contention, as was the degree of self-perceived dissatisfaction. The most noteworthy aspect is that time determines differentiated patterns that explain educational disadvantage amongst migrant adolescents.

I demonstrated that the relationship between the home and school provides an apt and necessary insight into the migrant pupil profiles that tend to experience this position of disadvantage in terms of significance, performance and transition. I showed that patterns in the home are a greater obstacle to optimum representation than those in the classroom in order to obtain good grades or progress to higher education on completion of the compulsory cycle. All these aspects, with the exception of the analysis of mental wellbeing and mood, which did not display a set pattern, highlighted the need for further study into the significance of performance for the various social groups and individuals. Furthermore, they enabled me to further confirm one of the hypotheses posed. The meso level, agency, in this case the home, contributes to behaviour at school, and is a greater risk for the successful completion of an education cycle amongst certain pupil profiles.

In short, it was clear that time use partly defines social life and by extension the education experience. In other words, time has a sociological language and sets the hours in accordance with the vision of the observer. Time speaks to us of disadvantage, of obstacles and the fragility of the binominal home and school in terms of migrant pupils in general, and in particular those that live with a single breadwinner; whose origins lie in Latin America and have no historic ties with Galicia; when their mothers only completed primary education or have

no schooling at all and form part of a labour market segment characterised by instability, uncertainty, temporality and volatility; or have only recently joined the host education system. Such is the profile of typical migrant pupils, a product of their past and present times, but also of their home. Because for these minors, their school times and education in general, are not entirely their own. Indeed, they are absorbed by the home, and, it must also be remembered, by the school itself.

Chapter 7 is characterised by a shift in methodology, leaving aside the question of time uses in order to focus on expert discourse regarding the impact of education policies on treatment received by migrant pupils in Galicia. In this sense, it addresses the main thesis hypothesis on a macro level, namely the analysis of the situation in schools seen from an alternative perspective and the way in-school socialisation processes highlight varying perceptions of space and time (Varela, J., 1992). It states that the State and its education policy have a negative impact on pupils' school times, paces and experiences. Is the law compatible with diversity? Is the State an amicable actor?

The State's position on the insertion into the education system of migrant pupils who arrived during the sharp drop in the school population can be gleaned from the numerous, instable education policies whose integrating and supportive nature varied in accordance with the legislators' ideologies.

Criticism of the State's behaviour towards migration can be summarised in four categories, based on the discourse and explanations offered by the experts interviewed during the research:

- The lack of prevision regarding the progressive but fundamental schooling of migrant pupils.
- Insufficient, deficient and inappropriate devices and resources in order to apply the measures contemplated by the law. Galicia's reception plan (*Plan de Acollida*), which has acted as a catalyst for classroom demands, was widely applauded as it brought improvements and progress to the attention provided to pupils. However, it was also noted that this intervention essentially only affects migration, and does not extend to the rest of the educational community, namely non-migrant fellow pupils, families and teachers.
- Ideological overexposure disguised as economic contention in the light of the 2008 economic crisis. A lack of financial investment that exposes the Neo-liberal principles that corrupt the world of education, with a particularly harsh impact on more vulnerable segments of the population and the lower classes.
- Lack of integral teacher training in matters of diversity. Training in this area has been secondary and voluntary. The lack of attention given to the essential question of dealing with the minors on a day-to-day basis led to a lack of motivation as well as a sense of defencelessness and frustration amongst teaching staff, as well as attitudes that are removed from the notions of equal opportunities and rights, generating self-fulfilling prophecies and the well-known Pygmalion Effect.

In short, this led to the conclusion that diversity needlessly leads to inequality. A *truly* diverse society does not discriminate, but instead is able to act inclusively without applying social differences. Our analysis indicates the contrary. The minority my study focuses on has shaken up a State that organises, determines and classifies through its various instruments, in this case its education policy. Its constantly changing positions over the last 20 years have led me to make a gloomy, albeit potentially reversible, diagnosis. On the one hand, it confirms the reproduction of social inequalities, yet on the other hand, I sought fleeting glimpses of resistance, attempts at counter-homogeneity and opportunities for change. In addition to a determined and ongoing rejection of ultraconservative stances and negation, agents, discourses and practices emerge that reassure and set examples of good practices and which I am convinced have an immense capacity for action.

My next aim was to prove the *scientific feasibility* of addressing migrants' school experiences through time uses. The second, major contribution of my research was to generate differentiated knowledge regarding time uses and associate it with the educational disadvantage experienced by migrant pupils from various approaches. I limited my analysis to the following:

- The existence of school, family and leisure social uses varies both in quantitative and qualitative terms among the pupils included in the study. It was proved that the everyday education experience has various faces, depending on the pupils' origins. Earlier starts, greater solitude, less disposable income for leisure, greater value attributed to family time, more overuse of the Internet, a greater sense of unease at school, lower grades and higher fail rates are all examples of the differences identified in young people's lives, in terms of time.
- The home -the meso level of analysis- conditions school time experiences. One of the reasons for negative or more complex school experiences stems from the idiosyncrasies of homes. The plurality of migrant homes is clear, as is the existence of various migratory projects. Single mother households, or those financed by unskilled, unstable and precarious employment, whose origins are in Latin America with no local ties (Ecuador, Peru, Bolivia, the Dominican Republic, Brazil or Colombia), or with children that were included late into the Spanish education system, are all examples of homes where children experience educational disadvantage.
- The State -the macro level of analysis- has a negative impact on migrant pupil schooling. The political arm of legislation is consistently hostile to alterity. Neo-liberal reform is not conducive to real coexistence in diversity and plurality in schools. The guidelines set by schools, curriculum activities and the *hidden curriculum* make for a disheartening scenario for minors, pointing to the educational disadvantage suffered by migrant pupils in terms of access, process and result, as described by Torrents et al. (2018).

Finally, the interest shown by the education community, namely the school and migrant homes, responds to the desire to envision a fairer system, based on social justice, as discussed in the introduction. Sowing this seed in order to generate knowledge that contributes to this goal has fuelled my motivation. Motivation that drove me to seek answers for minors' social times, their time at home, the pace of their schooling and their

leisure dynamics, in order to diagnose the situation and consequently draw up an action plan. In this sense, I share the reflection made by Escolano (2000) on educational spaces:

“as spaces that for academic liturgy, they are filled with significance and transmit a vast amount of stimuli, content and assessments of the so-called hidden curriculum, whilst at the same time imposing their rules as disciplinary organisations (...) which Foucault referred to (...) as the art of distributions in space, equally applicable to schools and factories (...) in a disciplinary techno-political procedure conducted by modern organisations in order to force bodies and minds into obedience” (p. 184).

To a large extent, this notion of educational spaces is in line with the vision I have maintained throughout my research regarding power and the social representations it destroys. The overall results are far from promising and could transmit the idea that my research is an expression of despair, describing widespread educational practices that are far from reassuring in terms of their implications for both pupils and teachers. It reveals times that are scant, dissatisfactory and open to trading. Discrimination was detected in the heart of the schools themselves, together with hardship in home life – more in some than in others, depending on their internal characteristics and origins.

My observations of schools and homes allowed me to determine that although their potential for shaping children’s educational itineraries is unquestionable, they are not the only factors involved. I attempted to reveal the discriminating logics that support the notion of immigrants’ innate educational ineptitude, drawing attention to the fact that the diminished expectations for this group are attributable to their lower class status and not just their position as migrants. This pathed the way for further research into the degree of diversity and inequality in the time uses of the migrant and autochthonous population with similar socio-economic circumstances, as I remain firmly convinced that this is key to explaining situations of disadvantage. This in turn led me to conclude that educational inequality is a *prerequisite* for social inequality. Power structures generate an unequal coexistence that appears to be permanent and all pervading. Migrant adolescents live in a present that reminds them of the past -a sort of here and there-, experienced through their various uses of times. Differences with their autochthonous peers can be found in their use of schooling, including classroom time, study, homework, their aspirations, time spent with their families, taking part in hobbies -albeit not as many as they would like-, making early starts, submitting to the dictates of strict schedules, academic success but also failure, complying with the rules laid down by their school, but also rebelling against dynamics that force them to conform. Considerable ground remains to be covered in the study of disadvantage, not merely among the migrant population in particular, but also among the school population classified among the various social groups.

Despite my initial trepidation in tackling the challenges involved, the process proved satisfactory and the final results encouraging. Above all other considerations, this doctoral thesis is intended to be honest. Academically, the contributions it makes must be improved during my post-doctoral research period, but the notion of integrity has remained unswerving throughout the entire process. The methodological difficulties encountered in terms of data collection or obtaining more detailed information regarding certain aspects became an opportunity to reflect on the future and the inclusion of new lines of research. This thesis has provided answers, but it has also raised further questions for which no response has been found, such as those related to the following issues:

- Time as capital.
- Intergroup differences between migrant and non-migrant pupils belonging to the same social class.
- The question of time uses from a transnational perspective. Although initially the intention was to include this approach in the qualitative research methodology through the compilation of discourse in the host and origin household contexts and their time uses, this idea was eventually abandoned due to a lack of resources.
- A greater insight into time uses through dialogue with the qualitative methodology, providing answers to the questions arising from the survey results, namely pupils' mood and emotional state, the reasons for their solitude and the question of gender.

As I stated at the beginning of this section, the aim of this thesis was to delve deeper into the world of social intervention. I have repeatedly insisted on the need to acknowledge Sociology as a science for social transformation and change, following the goals set by pedagogy, considering and proposing measures to bring about social change. Beyond an inherent need for theoretical study and the creation of knowledge destined for academic, what follows is a list of proposals for action within the field of education that would improve the environment within this ecosystem for the sake of greater equality and social justice.

In short, my impression is that of an analysis that is rich in content and knowledge, but lacking in opportunities for real wellbeing. Bergson had an insightful vision of the difference between interior or 'lived time' and exterior or 'clock time'. Recovering this interior time is a political challenge, but also has ethical and existential implications. In these disheartening times, I have found a blank canvas on which to write words of resistance and to rally for change. My closing sentence for this doctoral thesis is taken from the account offered by one of the teachers that took part in the fieldwork: *"We tend to focus on what they don't know (in reference to migrant pupils), and I struggle to do the opposite: to discover what they do know, because that is the real way of getting through to them"*. Resistance as a vehicle for change.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, L., Aubarell, G., y Zapata, R. (Eds.): Inmigración y procesos de cambio. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (17).

Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4232>

Aguinaga, J., y Comas, D. (1997). Cambios de hábito en el uso del tiempo. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Aja, E. (1999). La inmigración extranjera en España. Los retos educativos (pp. 69-96), en Aja, E., Carbonell, F., Ioé, C., Funes, J., y Vila, I. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. La Caixa.

Ajenjo Cosp, M., y García Román, J. (2011). El tiempo productivo, reproductivo y de ocio en las parejas de doble ingreso. *Papers: Revista De Sociología*, 96(3), 985-1006.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n3.183>

Alberdi, C. E. (2007). Introducción a la gestión del tiempo. *Gestión del tiempo y evolución en los usos del tiempo* (1st ed., pp. 1-8) Visionnet.

Alcalde, R., y Pavez Soto, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en barcelona, españa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 11(1), 229-243. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4220559.pdf>

Alegre Canosa, M. A. (2008). Educación e inmigración: ¿un binomio problemático? *Revista De Educación*, (345), 61-82. Recuperada de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

Alegre Canosa, M. A., Benito, R., y González Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: Comienzos que marcan. *Educación XX1: Revista De La Facultad De Educación*, 15(2), 137-158.

DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.130>

Alegre Canosa, M. Á. A., y González Motos, S. (2012). La educación del alumnado inmigrante: planteamientos, límites y oportunidades. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 68-102.

Alonso Pardo, P., Varela Crespo, L., y Teijeiro Bóo, Y. (2011). El valor del temps en els processos educatius d'integració i inclusió social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (47), 74-83.

Álvarez de Sotomayor Posadillo, A. (2011). El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: Un estudio de caso. Tesis doctoral.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=62489&orden=0&info=link>

Alzamora Domínguez, M. A. (2010). Jóvenes, ocio y estigma: Prácticas de conformación y estrategias de reducción de un estereotipo ligado al consumo de alcohol. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos* (pp. 173-181) Madrid: Iepala, 2010. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5329538>

Anderson, B. (1983). *Imagined communities*. London: Verso.

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of education*, 67-92.

Aparicio, R. (2001). La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones*, (9), 171-182.

Recuperada de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4390>

- Aparicio, R., y Portes, A. (2014).** Crecer en España: La integración de los hijos de inmigrantes Obra Social "La Caixa".
- Apple, M. W. (1986).** *Ideología y currículo* (1st ed.) Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1987).** Educación y poder; temas de educación. Barcelona: Paidós.
- Arango, J. (1985).** Las "leyes de las migraciones" de E. G. Ravenstein, cien años después. *REIS: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (32), 7-26.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250715.pdf>
- Arango, J. (2000).** Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional De Ciencias Sociales*, 165(33-47).
- Arango, J. (2003).** Dificultades y dilemas de las políticas de inmigración. *Circunstancia: Revista De Ciencias Sociales Del Instituto Universitario De Investigación Ortega Y Gasset*, (2).
- Arango, J. (2007).** Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia Dossier*, (22), 6-15.
- Balibar, E. (2003).** *Nosotros, ¿ciudadanos de Europa?: Las fronteras, el estado, el pueblo*. Tecnos.
- Ballestín, B. (2011).** *Los niños de la inmigración en la escuela primaria: Identidades y dinámicas de des/vinculación escolar: entre el "colour blindness" y los esencialismos culturalistas* (1st ed.) Los Libros de la Catarata.
- Barragán Ruiz-Matas, C., Granados Martínez, A., García-Cano Torrico, M., y García Castaño, F. J. (2002).** Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales: Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el estado español. *Las migraciones a debate: De las teorías a las prácticas sociales* (pp. 209-256) Barcelona: Icaria.
- Bauman, Z. (2007).** *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (1st ed.) Gedisa.
- Bauman, Z. (2016).** *La globalización: Consecuencias humanas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998).** *¿Qué es la globalización?, Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014).** Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146(1), 3-21. DOI: 10.5477/cis/reis.146.3
- Bernstein, B. (1989a).** *Clase y pedagogías visibles e invisibles. La Enseñanza: Su Teoría Y Su Práctica*, 54-72.
- Bernstein, B. (1989b).** *Clases, códigos y control*. Ediciones Akal.
- Bernstein, B., y Cox, C. (1990).** Poder educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural.
- Bolívar Botía, A. (2005).** Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(2), 42-69.
Recuperada de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5555>
- Borges, J. L. (2011).** *Miscelánea*. DEBOLS! LLO.

- Borjas, G. (1990).** *Friends of strangers: The impact of inmigrants on the US economy.* New York: Basic Books.
- Borrás Català, V., Colom, S. M., y Recio, C. (2009).** La incorporación de los hombres en la esfera doméstica. *Sociología del trabajo*, (67), 97-126.
- Bourdieu, P. (1987).** Los tres estados del capital cultural. *Sociológica (México)*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu P., y Passeron, J. (2001).** *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1st ed.). Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2011).** Las estrategias de la reproducción social, ediciones siglo XXI. *Buenos Aires*.
- Bruquetas Callejo, M., Marí-Klose, P., y Moreno Fuentes, F. J. (2011).** Inmigración, crisis económica y estado de bienestar en España. *Documentación Social*, (162), 209-234.
- Buqueras, I., y Vergés, J. S. (2006).** Tiempo al tiempo: un nuevo método de organización y utilización del tiempo. Planeta.
- Buqueras, I. (2007).** Dar valor al tiempo. *Nuevas tendencias*, (68), 43.
- Buqueras, I. (2009).** El reto de implantar horarios más racionales. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (58), 36-39.
- Callejo, M., y Fuentes, F. J. (2015).** Precarización y vulnerabilidad de la población inmigrante en la España en crisis. el papel del estado de bienestar. *Panorama Social*, 139-152.
Recuperada de <https://www.funcas.es/Publicaciones/Detalle.aspx?IdArt=22244>
- Caballo Villar, M. B. (2009).** *Una aproximación a los tiempos de la infancia* (1st ed.) Universidad de Deusto, Servicio de Publicaciones.
- Caballo Villar, M. B., Caride, J. A., y Meira Cartea, P. Á. (2011).** El temps com a context i pretext educatiu en la societat xarxa. *Educació Social: Revista D'Intervenció Sòcioeducativa*, (47), 11-24.
- Caballo Villar, M. B., Caride, J. A., y Gradaílle, R. (2012).** Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la educación secundaria obligatoria en España. *Educar Em Revista*, (45), 37-56. Recuperada de <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/04.pdf>
- Caballo Villar, M. B., Gradaílle, R. y Merelas, T. (2012).** Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Caballo Villar, M. B. (2015).** Jóvenes, ocio y educación en la sociedad red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 17-24. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4910788.pdf>
- Caballo Villar, M. B., Varela Crespo, L., y Nájera Martínez, E. (2017).** El ocio de los jóvenes en España: Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS: Revista De Ciencias Sociales*, 12(1), 43-64.
- Caballo Villar, M. B., García, R. M., y Varela Crespo, L. (2019).** ¿Qué es el ocio para las y los adolescentes?: un estudio con alumnado de ESO en la Comunidad Autónoma de Galicia. In *Ocio y desarrollo humano: aportaciones científicas y sociales* (pp. 47-60). Servicio de Publicaciones. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7049049>

- Cabrera Rodríguez, L. J., y Cabrera Montoya, B. (2008).** Heterogeneidad de centros y desigualdad de rendimientos educativos. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3098540>
- Cachón, L. (2003a).** *Inmigración y mercado de trabajo en España*. REFLEXIÓN Y DEBATE.
- Cachón, L. (2003b).** Desafíos de la "juventud inmigrante" en la nueva "España inmigrante". *Revista De Estudios De Juventud*, (60), 9-32.
- Cachón, L. (2003c).** *Inmigrantes jóvenes en España: sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2003. ISBN 84-96028-09-7.
- Calero Martínez, J., Choi, Á., y Waisgrais, S. (2009).** Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006, en Cuadernos económicos de ICE, (78), 281-310.
- Calero Martínez, J., Waisgrais, S., y Choi de Mendizábal, A. (2010).** Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista De Educación*, (1), 225-256.
- Calero Martínez, J., y Escardíbul Ferrá, J. O. (2016).** Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. un análisis basado en PISA-2012. *Estudios De Economía Aplicada*, 34(2), 413-438.
- Cámara, G. (2001).** El derecho a la educación de los extranjeros en España, en Santolaya, P. (coord.), *Comentario sistemático a la Ley de extranjería*. (1st ed.). Comares.
- Capellán de Toro, L., García Castaño, F., Olmos Alcaraz, A., y Rubio Gómez, M. (2013).** Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa*, (18).
Recuperada de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/149>
- Carabaña, J. (2008).** Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA. *Documentos De Trabajo Del Colegio Libre De Eméritos*, 2.
- Carabaña, J. (2016).** El informe Coleman, 50 años después. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 9(1), 9-21. Recuperada de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400>
- Caride, J. A. (1993).** A xornada escolar de sesión única en Galicia. estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación. *Santiago De Compostela: Xunta De Galicia-Consellería De Educación E Ordenación Universitaria/Instituto De Ciencias Da Educación Da Universidade De Santiago De Compostela*.
- Caride, J. A. (1994).** Los tiempos de la escuela: Del discurso al cambio. *Innovación Educativa*, (4), 11-20.
- Caride, J. A. (1998).** Educación del ocio y tiempo libre. *Atención a los espacios y tiempos extraescolares* (1st ed., pp. 17-32). Grupo Editorial Universitario.
- Caride, J. A. (2000).** *Ocio e tempo libre*. Xunta de Galicia.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=26913>
- Caride, J. A., y López Paz, J. F. (2002).** *Ocio y voluntariado social: Solidaridad y acción cívica en el tiempo libre*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=936735>

- Caride, J. A., y Morán de Castro, C. (2005).** La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 64-69.
- Caride, J. A. (2007).** Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 59(2), 313-334. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552444>
- Caride, J. A. (2007).** *El valor pedagógico-social del ocio en la sociedad red*. Universidade de Vigo, Facultade de Ciencias da Educación etc.]. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4194898>
- Caride, J. A., y Gradaílle, R. (2008).** Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: aproximación a su análisis en la vida cotidiana del alumnado de educación primaria en España. *Revista investigaciones en educación*, 8(2), 39-59.
- Caride, J. A. (2009).** Ocio y ciudadanía: Acerca del tiempo como construcción social y educativa. *El tiempo del ocio: Transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (1st ed., pp. 153-176). Universidad de Deusto. Servicio de Publicaciones.
- Caride, J. A. (2010).** *Educación en el ocio*. Monitor educador, (142), 6-7.
- Caride, J. A., Lorenzo Castiñeiras, J. J., y Rodríguez Fernández, M. Á. (2012).** Educar cotidianamente: El tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (20), 19-60. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975090>
- Caride, J. A. (2012a).** Presentación: Tiempos educativos, tiempos de ocio. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (20), 7-16. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975060>
- Caride, J. A. (2012b).** Lo que el tiempo educa: El ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento Y Cultura*, (754), 301-313. DOI <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- Caride, J. A. (2014).** Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: Estudios Y Propuestas Socio-Educativas*, (45), 33-54.
- Caride, J. A. (2018).** Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la Pedagogía. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (32), 17-29.
- Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradaille, R. (2018).** Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 7-18. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6720366&yorden=0&info=link>
- Cardús, S. (2003).** *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals: informe final*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Carmona Rodríguez, C., Sánchez Delgado, P., y Bakieva, M. (2011).** Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista De Investigación Educativa*, 29(2), 447-465. Recuperada de <https://revistas.um.es/rie/article/view/111341>
- Carrasco, S., Ballestín González, B., Herrera Aragón, D., y Martínez Olivén, C. (2002).** *Sobre infancia e inmigración: Consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona* (1st ed.) Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

Carrasco, S., y Ponferrada, M. (2007). La incidencia del clima escolar en las relaciones entre iguales en las escuelas de secundaria de Cataluña. Resultados de un estudio cualitativo-cuantitativo. Comunicación al I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying) 20-21 al 23 de septiembre de 2013.

Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 55-78.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973719&orden=321667&info=link>

Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, (29), 31-60.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3682030&orden=0&info=link>

Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., Ponferrada, M., Ballestín González, B., y Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. En García Castaño, F. J. y Carrasco, S. (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (1st ed., pp. 367-402). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., y Narciso Pedro, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268311.pdf>

Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., Ábel Bereményi, B., y Casalta Gordillo, V. (2012). Más allá de la «matrícula viva»: La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers: Revista De Sociología*, 97(2), 311-341.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920555&orden=346678&info=link>

Carrasco, S., y Narciso Pedro, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar: Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. *Actas del VIII congreso sobre migraciones internacionales en España: Granada*, 16-18 de septiembre de 2015 (pp. 357) Granada: Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, 2015.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6200799>

Carrasco, S., Narciso Pedro, L., y Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? explorando las medidas del apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 77-92.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5361680&orden=0&info=link>

Carrasco, S. (2016). La movilidad del alumnado: Conocer, comprender y actuar. *Aula De Innovación Educativa*, (257), 12-16. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5783172>

Carrasco, S., Villà Taberner, R., y Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista De Antropología Social*, (25), 111-131. DOI https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2016.v25.n1.52627

- Carrasco, S., Pàmies Rovira, J., y Narciso Pedro, L. (2018).** Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? *Anuario CIDOB De La Inmigración*, (2018), 212-236. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6739787&orden=0&info=link>
- Carrasquilla, M. C., y Echeverri Buriticá, M. M. (2003).** Los procesos de integración social de los jóvenes ecuatorianos y colombianos en España: un juego identitario en los proyectos migratorios, en *Revista de la Juventud del INJUVE*, nº 60, pp. 89-100.
Recuperada de http://www.injuve.es/sites/default/files/art5_Carrasquilla-Echeverri.pdf
- Carrasquilla Coral, C., Castellanos Ortega, M. L., García Borrego, I., López Rojo, R., Alzamora, M. A., y Pedreño Cánovas, A. (2005).** *Jóvenes inmigrantes: Diferenciaciones, expectativas, segregaciones* (1st ed.) Universidad de Murcia. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8427>
- Casal, C. A. P., Lorenzo Moledo, M. M., y Rego, M. A. S. (2013).** Un análisis comparativo de los alumnos autóctonos vs. alumnos inmigrantes en pisa 2009. una cuestión de status. *Revista De Ciencias De La Educación: Órgano Del Instituto Calasanz De Ciencias De La Educación*, (235), 339-354.
- Castañó, F. J. G., Alcaraz, A. O., y Ouafaa, B. O. (2015).** Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (37), 239-263.
- Castañó, F. J. G., y Gómez, M. R. (2019).** La trampa de la diversidad: (des)igualdades en la escuela, En Solanes, A. (dir.) *Discriminación, racismo y relaciones interculturales* (pp. 25-49). Thomson Reuters Aranzadi.
- Carrasquer, P., y Torns, T. (2005).** Tiempos de trabajo: una aproximación desde la conciliación. *Cuadernos de relaciones laborales*, 9-12.
- Castells, M. (1997).** *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (1st ed.) Alianza.
- Castles, S. (2004).** Por qué fracasan las políticas migratorias, *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (15), 147-184.
Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4262>
- Castles, S., De Haas, H., y Miller, M. J. (2013).** *The age of migration: International population movements in the modern world.* Macmillan International Higher Education.
- Cebolla-Boado, H. (2008).** Del preescolar a las puertas de la universidad. un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes en Francia. *Revista Internacional De Sociología*, (51), 79-103.
- Cebolla-Boado, H., y Garrido Medina, L. J. (2008).** Sobre la desventaja educativa de los inmigrantes. *Índice: Revista De Estadística Y Sociedad*, (30), 21-23.
Recuperada de <http://www.revistaindice.com/numero30/p21.pdf>
- Cebolla-Boado, H. (2009).** Inmigración y educación: Del shock demográfico al debate sobre el rendimiento. In *Inmigración y educación* (pp. 9-56). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (España).
- Cebolla-Boado, H., y Larios Paterna, M. J. (coord.) (2009).** *Inmigración y educación* (2009). (1st ed.) Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (España).

Cebolla-Boado, H., y Bernardi, F. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. REIS: Revista Española De Investigaciones Sociológicas, (146), 3-22. Recuperada de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_146_01_ENGLISH1397045353410.pdf

Cebolla-Boado, H., y Martínez de Lizarrondo Artola, A. (2015). Las expectativas educativas de la población inmigrante en navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela? Revista Internacional De Sociología, 73(1). DOI <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>

CIDE. (2005). Centro de Investigación y Documentación Educativa. MEC. España.

Colectivo IOÉ (1997). Tiempo social contra reloj. Las mujeres y la transformación en los usos del tiempo. Instituto de la Mujer, Serie Estudios, (48).

Colectivo IOÉ (1999). La población extranjera menor de edad en España. Una aproximación descriptiva. *Migraciones*. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, (6), 43-59. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4443>

Colectivo IOÉ (2003). La sociedad española y la inmigración extranjera. Papeles de Economía española, 98, 16-31. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/84763>

Colectivo IOÉ (2004). “Jóvenes trabajadores inmigrantes. Una primera aproximación”. *Estudios de Juventud*, nº 66/04, 43-53.

Colectivo IOÉ (2007). Inmigración y género en la escuela: Discursos y posiciones del profesorado. Colección Estudios CREAD, nº1. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid.

Colectivo IOÉ (2008). Dimensiones de la inmigración en España: impactos y desafíos. Resumen de Malgesini Graciela, Planet, Ana I.Y Daniel Wagman (colab.) Inmigrantes, Nuevos Ciudadanos, FUNCAS, Madrid.

Constitución Española (1978). Constitución española. Boletín Oficial del Estado, 29313-29424.

Corona, V. (2010). Educación lingüística de jóvenes latinoamericanos: Un relato etnográfico. En En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos (pp. 151-157) Madrid: Iepala, 2010. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5329529>

Criado, M. J. (2003). La población hispana en estados unidos de américa: Asimilación y diferencia. Revista Internacional De Sociología, (36), 171-206. DOI <https://doi.org/10.3989/ris.2003.i36.319>

Crul, M., Schneider, J., y Lelie, F. (2012). The european second generation compared: Does the integration context matter? Amsterdam University Press.

Cruz López, L. (2016). Jornada lectiva, aprendizajes y vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30(2), 115-129. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5670200.pdf>

Cruz López, L., y Morán de Castro, C. (2016). Jornada lectiva, aprendizajes y vida cotidiana del alumnado de educación secundaria postobligatoria. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (86), 115-129. DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670200>

Cuenca Cabeza, M. (1984). Educación para el ocio: Actividades escolares (1st ed.) Cincel.

- Cuenca Cabeza, M. (1995).** Temas de pedagogía del ocio (1st ed.) Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (1997).** “Ocio y animación sociocultural: presente y futuro” en Trilla, J. (coord.) Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos. Barcelona, Ariel: 343- 357.
- Cuenca Cabeza, M. (2000a).** Ocio humanista: Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio (1st ed.) Universidad de Deusto. Servicio de Publicaciones.
- Cuenca Cabeza, M. (2000b).** Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2000c) (coord.).** Ocio y desarrollo humano: propuestas para el 6.º Congreso Mundial de Ocio. Bilbao, World Leisure-Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2008).** ¿Qué es el ocio? 20 respuestas clásicas y un testimonio. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M., y Aguilar, E. (2009).** El tiempo del ocio: Transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada. Bilbao: Universidad De Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2011a).** “La fuerza transformadora del ocio”. En Cuenca, M.; Aguilar, E. y Ortega, C. Ocio para innovar. Bilbao, Universidad de Deusto: 17-82.
- Cuenca Cabeza, M. (2011b).** “Innovar y aprender disfrutando”. En Cuenca, M.; Aguilar, E. y Ortega, C. Ocio para innovar. Bilbao, Universidad de Deusto: 83-140.
- Cuenca Cabeza, M. (2011c).** “El ocio como ámbito de Educación Social”, Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 47: 25-40.
- Cuenca Cabeza, M. (2013).** Ocio valioso en tiempos de crisis. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4481143>
- Cuenca Cabeza, M. (2014).** Ocio valioso (1st ed.) Universidad de Deusto, Servicio de Publicaciones.
- Cuenca Cabeza, M. (2016).** Ocio y recreación para el empoderamiento de la ciudadanía. Bilbao: Universidad de Deusto, 2016. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7058392>
- Chaudhary, A. R. (2015).** Racialized incorporation: The effects of race and generational status on self-employment and industry-sector prestige in the united states. International Migration Review, 49(2), 318-354. DOI <https://doi.org/10.1111/imre.12087>
- Checa y Olmos, F., y Checa Olmos, J. C. (2006).** En Checa y Olmos, F., Checa Olmos, J.C. y Garrido, Á. (Eds.), Los menores y jóvenes migrados en España: Apuntes sociodemográficos (1st ed.) Icaria.
- Checa y Olmos, F., Checa Olmos, J. C., y Arjona Garrido, Á. (ed. lit.) (2006).** Menores tras la frontera: Otra inmigración que aguarda. Icaria Editorial.
- Checa, J. C., y Arjona, Á. (2009).** La integración de los inmigrantes de “segunda generación” en Almería. Un caso de pluralismo fragmentado. Revista Internacional de Sociología, 67(3), 701-727.
- Checa y Olmos, J. C., Garrido, Á. A., Pardo, R., y García-Arjona, N. (2012).** Deporte e integración. Variables que intervienen en el contacto cultural de los jóvenes inmigrados en España. Revista de psicología del deporte, 21(2), 233-242.

- Checa, J. C., y Monserrat, M. (2015).** La integración social de los hijos de inmigrantes africanos, europeos del este y latinoamericanos: un estudio de caso en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 475-486. Davis, K. (1988). Social science approaches to international migration. *Population and Development Review*, 14, 245-261.
- Choi de Mendizábal, Á., & Calero Martínez, J. (2013).** Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma, en *Revista de educación*, 362, 562-593.
- Delgado, P., Pose, H., y De Valenzuela, A. L. (2015).** El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (25), 25-50. DOI [10.7179/PSRI](https://doi.org/10.7179/PSRI)
- De Grazia, S. (1966).** *Tiempo, trabajo y Ocio*. Madrid: Tecnos.
- De Haas, H. (2014).** Migration theory: Quo vadis?, en International Migration Institute. Working Papers Paper 100, November 2014. University of Oxford.
- De Valenzuela Bandín, A. L., Gradaílle, R., y Caride, J. A. (2018).** Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: Un estudio comparado con jóvenes (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (31), 33-47.
DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6278342>
- De Valenzuela Bandín, Á. L. (2019).** Los tiempos de ocio en la vida cotidiana de la juventud en situación de riesgo y dificultad social: Problemáticas específicas y alternativas pedagógicas sociales. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 162-163.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6836764.pdf>
- De Valenzuela Bandín, Á. L., Caride, J. A., y Gradaílle, R. (2019).** Los beneficios del ocio desde la mirada de la población joven (ex) tutelada. En *Ocio y desarrollo humano: aportaciones científicas y sociales* (pp. 17-31). Servicio de Publicaciones, Universidad de Deusto.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7049051>
- Domènech, J. (2009).** *Elogio de la Educación Lenta*. Barcelona: Graó.
- Domingo i Valls, A., y Bayona, J. (2010).** Los hogares de la población de nacionalidad extranjera en España en el año 2001. *Papers: Revista De Sociología*, 95(3), 731.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/250208>
- Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2004).** Qu'est-ce qu'une école juste ?, En *Revue française de pédagogie*, volume 146, 2004. pp. 105-114.
- Dubet, F. (2006).** *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* (trad. polo M.). *Barcelona: Editorial Gedisa*. DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4037488>
- Duru-Bellat, M. (2003).** *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO, Institut International de planification de l'éducation.
- Durán Heras, M. Á. (1986).** *La jornada interminable* (1st ed.) Icaria.
- Durán Heras, M. Á. (1991).** El tiempo en la economía española. *Información Comercial Española, ICE: Revista De Economía*, (695), 9-48. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=11522>

- Durán Heras, M. Á. (1997a). El tiempo expropiado. *Meridiana*, (6), 41.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5503480>
- Durán Heras, M. Á. (1997b). Los tiempos de la ciudad. *Política Y Sociedad*, (25), 119-134. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154475&orden=1&info=link>
- Durán Heras, M. Á. (2002a). La contabilidad del tiempo. *Praxis Sociológica*, (6), 41-62. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1300201>
- Durán Heras, M. Á. (2002b). Veinticuatro horas de un día cualquiera. *Meridiam*, (24), 20-25. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5391934>
- Durán Heras, M. Á. (2006). Los usos del tiempo y el cambio social. *Crítica*, 56(933), 14-17. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2172322>
- Durán Heras, M. Á. (2007). Tiempo de salud, tiempo de enfermedad: diferencias de edad, género y clase social.
- Durán Heras, M. Á., y Rogero García, J. (2009). *La investigación sobre el uso del tiempo* (1st ed.) Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Durán Heras, M. Á., y Sáinz, C. G. (2015). Género y usos del tiempo. In *España 2015: Situación social* (pp. 460-471). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Echeverri Buriticá, M. M. (2010). Son diez horas de viaje y cinco años que te meten encima. de lo colombiano a lo latinoamericano: Identidades migratorias juveniles en España. *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos* (1st ed., pp. 159-172) IEPALA. DOI [10.1387/pceic.12988](https://doi.org/10.1387/pceic.12988)
- Egido Gálvez, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: Análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española De Educación Comparada*, (18), 255-278. DOI [10.5944/reec.18.2011.7564](https://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7564)
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo* Fondo de Cultura Económica México.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación: Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista De Educación*, (298), 55-79.
- Escolano, A. (2000a). Las culturas escolares del siglo XX: Encuentros y desencuentros. *Revista De Educación*, (1), 201-218.
- Escolano, A. (2000b). *Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos* (1st ed.) Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Espejo Villar, L. B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española De Educación Comparada*, (14), 13-47. DOI [10.20932/barataria](https://doi.org/10.20932/barataria)
- Faist, T. (2000). Transnationalization in international migration: Implications for the study of citizenship and culture. *Ethnic and Racial Studies*, 23(2), 189-222. DOI <https://doi.org/10.1080/014198700329024>
- Felgueroso Fernández, F., Vázquez Vega, P., y Zinovyeva, N. (2009). *Inmigración y resultados educativos en España* (1st ed.) Marcial Pons.
- Fermoso Estébanez, P. (1993). *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

- Fernández Enguita, M. (2001).** *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2003).** Tiempo, escuela y sociedad. *Revista Cooperación Educativa*, 69, 22-26.
- Fernández Enguita, M. (2007).** Educar es cosa de todos: Escuela, familia y comunidad. *La relación familia-escuela* (1st ed., pp. 13-32) Universitat de Lleida.
- Fernández Enguita, M. (2009).** Educar en tiempos inciertos. Madrid: Morata.
- Ferrer, F., Valiente González, O., y Castel, J. L. (2010).** Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: La comparación entre comunidades autónomas en España. *Revista Española De Pedagogía*, 68(245), 23-48. DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099321>
- Foucault, M. (1988).** El sujeto y el poder. *Revista Mexicana De Sociología*, 50(3), 3-20.
- Fraguela Vale, R., Castiñeiras, J. J. L., y Varela Garrote, L. (2011).** Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- Fraguela Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., Merelas-Iglesias, T., y Varela-Garrote, L. (2013).** Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 446-446.
- Fraguela Vale, R., Pose-Porto, H., y Varela-Garrote, L. (2016).** Tiempos escolares y lectura. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 67-76.
- Fraguela Vale, R., Varela Garrote, L., y Caballo Villar, M. B. (2016).** Percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela y sus tiempos en el ocio del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (86), 17-31.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5670193.pdf>
- Fraguela Vale, R., Varela Garrote, L., y Sanz Arazuri, E. (2016).** Ocio deportivo, imagen corporal y satisfacción vital en jóvenes españoles. *Revista de psicología del deporte*, 25(4), 0033-38. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5797898&yorden=0&info=link>
- Fraguela Vale, R., Varela Garrote, L., Lorenzo Castiñeiras, J. J., y Merelas Iglesias, T. (2016).** Conciliación y actividad física en familias con hijos en enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años). *Lúdica Pedagógica*, (23), 43-51. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5972666&orden=0&info=link>
- Fraguela Vale, R., Varela Garrote, L., y Varela Crespo, L. (2020).** Perfiles de ocio deportivo en jóvenes españoles (15-20 años): un análisis de género (Sports leisure profiles in Spanish youth (15-20 years): a gender analysis). *Retos*, 37(37), 419-426.
- Franzé Mudanó, A. (2001).** *Lo Que Sabía no Valía Escuela, Diversidad E Inmigración*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Franzé Mudanó, A. (2002).** Inmigración y escuela: Algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio. En García Castaño, F. J. y Muriel, C. (coord.), *La inmigración en España: Contextos y alternativas* (pp. 591-599) Granada: Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, D. L. 2002. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4321956>

Franzé Mudanó, A. (2003a). Las formas escolares del extrañamiento: Un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural. En Poveda, D. (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* (pp. 99-137).

Franzé Mudanó, A. (2003b). Imágenes y prácticas: De los usos de la interculturalidad en el campo educativo. En Barañano, A. y García, J. L. (coords.) *Culturas en contacto: Encuentros y desencuentros* (pp. 271-278) Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=963440>

Franzé Mudanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela: Algunas contribuciones antropológicas. *Revista De Educación*, (345), 111-132. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505959&orden=144896&info=link>

Franzé Mudanó, A., Moscoso Rosero, M. F., y Calvo Sánchez, A. (2010). "Donde nunca hemos llegado" alumnado de origen latinoamericano: Entre la escuela y el mundo laboral. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos* (pp. 123-137) Madrid: Iepala, 2010. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5329315>

Franzé Mudanó, A., Jociles Rubio, M. I., y Poveda, D. (2011). *El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: Posibilidades y retos* (1st ed.) Los Libros de la Catarata.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Funes, J. (1999). Inmigración y adolescencia. Aja, Eliseo et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación" la Caixa.

Funes, J. (2006). Adolescentes solos que han vivido un proceso migratorio. Adolescentes solos que han vivido un proceso migratorio, 143-146.

Funes, J. (2010). Decálogo sobre cómo mirar y atender a los adolescentes solos que han vivido un proceso migratorio. *Infancia, juventud y ley: revista de divulgación científica del trabajo con menores*, (2), 35-42.

García Borrego, I. (2002). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de "la segunda generación". *La inmigración en España: Contextos y alternativas* (1st ed., pp. 467-477) Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (3), 27-46.

García Borrego, I. (2004). Familias inmigrantes en España: más allá de la integración. Este texto refunde dos ponencias presentadas en sendos congresos de sociología: "*Procesos migratorios y dinámicas familiares*" (en el VI Congreso Vasco de Sociología, Bilbao, febrero de 2004) y "*¿Nacidos inmigrantes? Hijos de extranjeros residentes en Madrid*" (en el IV congreso sobre la inmigración en España, Girona, noviembre de 2004). Recuperado de: http://www.uned.es/ca-alzira-valencia/nova/cursos/Experto_profesional/doc_complem/familias%20inmigrantes.pdf

García Borrego, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas. un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones Internacionales*, 3(4), 5-34. Disponible en <http://hdl.handle.net/10016/687>

- García Borrego, I. (2008).** Herederos de la condición inmigrante: Adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero. Tesis doctoral. Universidad Nacional Española a Distancia. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41226&orden=1&info=link>
- García Borrego, I. (2010a).** Familias migrantes: Elementos teóricos para la investigación social. *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos* (1st ed., pp. 69-79) IEPALA.
- García Borrego, I. (2010b).** Jóvenes de origen inmigrante: Desigualdades y discriminaciones. *Revista de Estudios de Juventud*, Nº. 89, 125-142. Disponible en www.injuve.es
- García Borrego, I. (2011a).** La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers: Revista De Sociología*, 96(1), 55-76.
DOI <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.158>
- García Borrego, I. (2011b).** En Arjona Garrido, Á., Checa y Olmos, F., y Belmonte García, M. T. (Eds.), *Elementos para el análisis de la condición social de los hijos de inmigrados* (1st ed.) Icaria.
- García Castaño, F. J., y Granados Martínez, A. (1997).** Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural? Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- García Castaño, F. J., y Capellán de Toro, L. (2002).** De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: El caso de andalucía. *Portularia: Revista De Trabajo Social*, (2), 169-194. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=304384>
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008).** Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista De Educación*, (345), 23-60.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505826>
- García Castaño, F. J., Bouachra, O., y Rubio Gómez, M. (2008).** Población inmigrante y escuela en españa: Un balance de investigación. *La inmigración en la sociedad española: Una radiografía multidisciplinar* (pp. 403-472) Barcelona: Bellaterra, 2008. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3032863>
- García Castaño, F. J., y Rubio Gómez, M. (2011).** "Juntos pero no revueltos": Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 395-411) Granada: Instituto de Migraciones, 2011. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4031899.pdf>
- García Castaño F. J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2011).** Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, En García Castaño, F. J., Carrasco, S. (ed. lit.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Pp. 141-234.
- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M., Soto Páez, M. L. (2011).** Inmigración extranjera y educación en españa: Algunas reflexiones sobre el "alumnado de nueva incorporación", en García Castaño, F. J., y Carrasco, S. (ed. lit.). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 403-492) Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, D.L. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4324437>

- García Castaño, F. J., Castilla Segura, J., y Rubio Gómez, M. (2012).** Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: Diferencias que terminan siendo desigualdades. En Fernández Avilés, J. A., Triguero Martínez, L. A. (coords.) *La inmigración en Andalucía: Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales* (pp. 339-380) Granada: Comares, 2012. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4317400>
- García Castaño, F. J., & Gómez, M. R. (2019).** La trampa de la diversidad:(des) igualdades en la escuela, en Solanes Corella, A. *Discriminación, racismo y relaciones interculturales* (pp. 25-49). Thomson Reuters Aranzadi.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1986).** El análisis de la realidad social. *Métodos Y Técnicas De Investigación*, 2. DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=574494>
- García Gràcia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013).** Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista De Educación*, (361), 65-94. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4328275&orden=406514&info=link>
- García Roca, J., y Lacomba Vázquez, J. (coords.) (2008).** *La inmigración en la sociedad española: Una radiografía multidisciplinar* (2008). (1st ed.) Ediciones Bellaterra.
- Garreta i Bochaca, J. (1994).** Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers: Revista De Sociología*, (43), 115-122.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5206457&orden=0&info=link>
- Garreta i Bochaca, J. (2008a).** Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista De Educación*, (345), 133-155.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505965&orden=144897&info=link>
- Garreta i Bochaca, J. (2008b).** Familias inmigradas-escuela: Proximidades y distancias. *Cuadernos De Pedagogía*, (380), 90-93.
- Garreta i Bochaca, J. (2008c).** La participación de las familias en la escuela pública. las asociaciones de madres y padres del alumnado, CIDE & CEAPA, Madrid. 2008
- Garreta i Bochaca, J. (2009).** Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense De Educación*, 20(2), 275-291.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054101&orden=321646&info=link>
- Garreta Bochaca, J. (2011).** Las experiencias escolares de la inmigración, *Papers. Revista de sociología*, nº 96/11, pp. 205-223.
- Garreta i Bochaca, J. (2013).** La participación de las familias en la escuela: Una cuestión pendiente. *Documentación Social*, (171), 101-124.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4742821>
- Garreta i Bochaca, J. (2014).** Familias inmigradas, escuelas y participación. En Blanco, C. (coord.) *Movilidad humana y diversidad social en un contexto de crisis económica internacional* (pp. 235-252) Madrid: Trotta, D.L. 2014. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4942849>
- Garreta i Bochaca, J. (2015).** La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 8(1), 71-85.

- Garreta i Bochaca, J., y Macià Bordalba, M. (2017).** La comunicación familia-escuela. En Garreta i Bochaca, J. (coord.), *Familias y escuelas: Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98) Madrid: Pirámide, D.L. 2017. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5903583>
- Garrido, Á. A., Olmos, J. C. C., y Checa, F. (2014).** Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30(2).
- Garrido Medina, L. J., y Cebolla-Boado, H. (2010).** Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto Y Gasto Público*, (61), 159-176.
DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634416>
- Gergen, K. J. (2006).** *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (1st ed.) Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- Gibson, M. A., Gandara, P. C., y Koyama, J. P. (2004).** *School connections: US mexican youth, peers, and school achievement* Teachers College Press.
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., y Rios, A. (2012).** Different systems, similar results. Immigrant youth in schools in California and Catalonia. *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*.
- Giddens, A. (2000).** *Un mundo desbocado. los efectos de la globalización en nuestras vidas* (1st ed.) Taurus.
- Gil Araujo, S. (2007).** *Las argucias de la integración. construcción nacional y gobierno de lo social a través de las políticas e integración de inmigrantes: los casos de Cataluña y Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gil Calvo, E. (1995).** Elogio del ocio, en *Temas para el debate*, 9-10: 26-29.
- Gimeno Sacristán, J. (2005).** ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación?: ¿es posible diferenciarse sin desigualdad? *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?* (1st ed., pp. 85-134) Ciss Praxis.
- Gimeno Sacristán, J. (2008).** *El valor del tiempo en educación* (1st ed.) Morata.
- Giró, J. (2008).** La difícil construcción de la identidad entre los adolescentes hijos de la inmigración. Susín, R., y San Martín, D.(coords.) *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida*, 275-316.
- Giró, J. (2011).** Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers. Revista de Sociología*, 96(1), 77-95.
- Gobierno de España (1990).** Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre. *Boletín Oficial Del Estado*.
- Gobierno de España (2002).** Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. *Boletín Oficial Del Estado*.
- Gobierno de España (2006).** Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *Boletín Oficial Del Estado*.
- Gobierno de España (2013).** Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado*.
- Goleman, D. (1997).** *Inteligencia emocional* (1st ed.) Círculo de Lectores.

Gómez-Quintero, J. D., y Fernández-Romero, C. (2014). Familias inmigrantes en España: Estructura sociodemográfica, roles de género y pautas culturales de los hijos adolescentes. *Papeles De Población*, 20(80), 87-118.

Recuperada de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200004

González-Ferrer, A. y Cebolla-Boado, H. (2013). *Inmigración: ¿Integración sin modelo?*. Madrid: Alianza Editorial.

González Ferrer, A. (2014). La inmigración por motivos familiares durante la crisis. *Anuario CIDOB De La Inmigración*, (2014), 109-134.

González Seara, L. (1965). Tiempo libre y ocio en la ciudad. *Revista española de la opinión pública*, Nº. 1 (May - Aug., 1965), pp. 73-89. Centro de Investigaciones Sociológicas. DOI: 10.2307/40176667

Gradaílle, R., y Merelas, T. (2011). Los tiempos sociales en clave de género: Las respuestas de la educación social. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, (47), 54-62. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/276702>

Gradaílle, R., Varela Crespo, L., y De Valenzuela Bandín, Á. (2016). Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(2), 49-62.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5670195.pdf>

Gradaílle, R., Caballo Villar, M. B., y Lorenzo Castiñeiras, J. J. (2018). Conciliación en las áreas urbanas de Galicia (España): Un estudio longitudinal (2009-2015) de las familias con hijos en educación primaria. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (32), 31-43.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6621670>

Gradaílle, R., Caride, J. A., y Caballo, M. B. (2019). Lectura y tipos de ocio en universitarios. En *Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior XVI FECIES: Libro de actas* (p. 187). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7149838>

Gregorio Gil, C., y Franzé Mudano, A. (1999). Intervención social con población inmigrante: esos "otros" culturales. *Psychosocial Intervention*, ISSN 1132-0559, Vol. 8, Nº. 2, 1999, págs. 163-176.

Gualda, E. (2008). Identidades, autoidentificaciones territoriales y redes sociales de adolescentes y jóvenes inmigrantes. *Portularia*, 8(1), 111-129.

Gualda, E. (2009). Adolescentes y jóvenes rumanos y su integración. In *Explorando los contratos en origen en los campos españoles* (pp. 233-257). Universidad de Huelva.

Gualda, E. (2011). Las raíces de la pertenencia y la identidad en adolescentes y jóvenes inmigrados en Huelva. In *Biculturalismo y segundas generaciones: integración social, escuela y bilingüismo* (pp. 223-252). Icaria.

Guerrero Serón, A. (2003). *Enseñanza y sociedad*. Madrid. Siglo XXI.

Haller, A. (1982). Reflections on the social psychology of status attainment. *Social structure and behavior* (pp. 3-28) Elsevier.

- Heller, A. (1998).** *Sociología de la vida cotidiana* Ediciones Península.
- Hargreaves, A. (1992).** El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53. Recuperada de <http://www.educacionyfp.gob.es/>
- Heath, A., y Brinbaum, Y. (2007).** Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304. DOI [10.1177/1468796807080230](https://doi.org/10.1177/1468796807080230)
- Hernández, M. M., Lorenz, D., Garrido, Á. A., & Olmos, J. C. C. (2012).** Los referentes culturales en el proceso de integración de los jóvenes inmigrantes en Andalucía. Elementos para un primer análisis. *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria= Revista vasca de sociología y ciencia política*, (53), 176-188.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003).** *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill: México.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018).** *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill: México.
- Husti, A. (1992).** Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista De Educación*, (298), 271-305.
- Iglesias de Ussel, J. (2006).** *La dimensión social del tiempo*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Izco Montoya, M. E. (2007).** *Los adolescentes en la planificación de medios, segmentación y conocimiento del target*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Izquierdo Escribano, A. (1996).** La inmigración inesperada: La población extranjera en España (1991-1995) (1st ed.) Trotta.
- Izquierdo Escribano, A. (2000a).** El proyecto migratorio de los indocumentados según género. *Papers: Revista De Sociología*, (60), 225-240.
- Izquierdo Escribano, A. (2000b).** Panorámica de la inmigración en España en la antesala del 2000. *Sociedad Y Utopía: Revista De Ciencias Sociales*, (16), 71-90. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178366&orden=1&info=link>
- Izquierdo Escribano, A., y Fernández-Suárez, B. (2007).** La inmigración en la España 2005-2006: Entre la normalización y el flujo de cayucos. *La situación social en España. II* (1st ed., pp. 219-256). Biblioteca Nueva.
- Izquierdo Escribano, A., y León, S. (2008).** La inmigración hacia dentro: Argumentos sobre la necesidad de coordinación de las políticas de inmigración en un estado multinivel. *Política Y Sociedad*, 45(1), 11-39. Recuperada de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808130011A>
- Izquierdo Escribano, A. (2008).** Presentación, en *Política y Sociedad*, 45(1), 7-10.
- Kao, G., y Tienda, M. (1995).** Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 1-19.
- Kao, G., y Tienda, M. (1998).** Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384.

- Lacomba, J. (2012).** La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado, a los padecimientos del inmigrado. *Migraciones Internacionales*, 6(4), 285-289.
- Lahire, B. (2007).** Infancia y adolescencia: De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista De antropología Social*, (16), 21-38.
Recuperada de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>
- Larios Paterna, M. J., y Aja Fernández, E. (2002).** El derecho a la educación de los inmigrantes. *Cuadernos de pedagogía*, (315), 24-27.
- Larios Paterna, M. J. (2009).** *El derecho a la educación de los inmigrantes: la concentración como límite a su pleno ejercicio*. In *Inmigración y educación* (pp. 57-88). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (España).
- Lasén, A. (2000).** *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: CIS.
- Levitt, P., y Glick Schiller, N. (2004).** Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society 1. *International Migration Review*, 38(3), 1002-1039.
- Levitt, P. (2010).** Los desafíos de la vida familiar transnacional. *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos* (1st ed., pp. 17-30) IEPALA.
Recuperada de <https://giim.files.wordpress.com/2010/07/giim-rompiendo-estereotipos.pdf>
- Lobo, J. L., y Menchén, F. (2004).** *Libertad y responsabilidad en el tiempo libre. Estrategias y pautas para padres y educadores*. Madrid: Pirámide.
- Lorenzo Castiñeiras, J. J., y Merelas Iglesias, T. (2013).** Adolescencia, tempo non escolar e roles de xénero. En *Roles de xénero en tempos de crise* (pp. 341-348). Universidade de Santiago de Compostela, Serv. de Publ. e Intercambio Científico.
- López-Roldán, P. y Kostova Karaboytcheva, M. (2016).** Trayectorias laborales de la población inmigrante (2007-2014). *Anuario CIDOB De La Inmigración*, (2016), 166-201.
- López Suárez, C., y García Castaño, F. J. (2011).** Cuantificando las diferencias: Resultados escolares de extranjeros y nacionales en un centro de educación secundaria. *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 471-483) Granada: Instituto de Migraciones, 2011. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4032815.pdf>
- Lopez Sala, A. M. (2005).** *El control de la inmigración: política fronteriza, selección del acceso e inmigración irregular*. *Arbor*, 181(713), 27-39. DOI <https://doi.org/10.3989/arbor.2005.i713.440>
- López Sala, A. M. y Oso, L. (2015).** Inmigración en tiempos de crisis: Dinámicas de movilidad emergentes y nuevos impactos sociales. *Migraciones*, (37), 9-27. DOI <https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.001>
- Lorenzo Castiñeiras, J. J. (2016).** Ocios e adolescentes. Un estudo dos usos e as alternativas socioeducativas aos tempos libres do alumnado da ESO En España. Tesis Doctoral. Universidade de Santiago de Compostela.
- Lorenzo Moledo, M. M., Santos Rego, M. A., y Godás Otero, A. (2012).** Inmigración y educación: ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría De La Educación*, 24(2), 129-148. DOI <http://dx.doi.org/10.14201/teri.10358>

- Malgesini, G., y Giménez Romero, C. (1997).** *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (1st ed.) Madrid: La Cueva del Oso, 1997.
- Malgesini, G. (1998).** *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial* (Vol. 14). Icaria Editorial.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Maranzana, L., y Granados, F. (2010).** Adolescents a barcelona: Estils de vida, àmbit educatiu i conductes relacionades amb la salut. *Ajuntament De Barcelona: Institut d'Infancia i Monn Urbà (CIIMU)*.
- Marramao, G. (2008).** *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- Martín Criado, E., Fernández Palomares, F., y Gómez Bueno, C. (2000).** *Éxito escolar y familias de clase obrera* (1st ed.) Universitat de Lleida.
- Martín Criado, E. (2003).** Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Anduli: Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (2), 9-28. DOI <http://dx.doi.org/10.12795/anduli>
- Martínez García, J. S. (2007).** Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista De Educación*, (342), 287-306. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254199>
- Martínez García, J. S. (2013).** *Estructura social y desigualdad en España* (1st ed.) Madrid: Los Libros de la Catarata, D.L. 2013.
- Martínez-Buján, R., e Izquierdo, A. (2019).** *VIII informe sobre desarrollo y exclusión social en España*. Madrid: Cáritas Española Editores. Fundación FOESSA. Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada. Disponible en <https://www.foessa.es/viii-informe/>
- Martínez, A. G., Castaño, F. J. G., & de Toro, L. C. (2003).** Presencia e imagen de la inmigración extranjera en Andalucía. In *Perspectivas de la inmigración en España: Una aproximación desde el territorio* (pp. 81-128). Icaria.
- Martínez-Figueira, M. E., Varela Crespo, L., y De Valenzuela, Á. L. (2016).** Diversidad y conciliación en Galicia. *Revista Prisma Social*, (16), 111-155.
- Massey, D. S. (1990).** The social and economic origins of immigration. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 510(1), 60-72. Recuperada de <https://www.jstor.org/stable/1046794?seq=1>
- Massey, D. S., Arango, J., Hug, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, J. E. (1993).** Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 431-466. DOI [10.2307/2938462](https://doi.org/10.2307/2938462)
- Massey, D. S. (1999).** International migration at the dawn of the twenty-first century: The role of the state. *Population and Development Review*, 25(2), 303-322.
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.1999.00303.x>
- Meil, G., y Rogero, J. (2012).** Las Encuestas de Empleo del Tiempo como instrumento para analizar el re-parto del trabajo remunerado y no remunerado. *Índice. Revista de estadística y sociedad*, 51, 20-22.
- Merchán Iglesias, F. J. (2011).** Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española De Pedagogía*, 69(250), 521-535. DOI <https://revistadepedagogia.org>

Merelas Iglesias, T., y Lorenzo Castiñeiras, J. J. (2012). Usos del tiempo en los días lectivos: percepciones del alumnado de la ESO. En *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 271-284).

Merino Pareja, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 21(1). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650366>

Merino Pareja, R., García Gràcia, M., Torrent, D., y Valls, O. (2016). Separación del alumnado por niveles en 4º de ESO y complejidad social de los centros. límites y posibilidades del currículum comprensivo. *Témpora: Revista De Historia Y Sociología De La Educación*, (19), 181-198.

DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6166626>

Merino Pareja, R., Martínez García, J., y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers. Revista De Sociología*, 105(2), 259-277. DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325552>

Meurs, D., Pailhé, A., y Simon, P. (2006). The persistence of intergenerational inequalities linked to immigration: Labour market outcomes for immigrants and their descendants in France.

Population, 61(5), 645-682. DOI [10.3917/popu.605.0763](https://doi.org/10.3917/popu.605.0763)

Miguel Ángel de Prada (Colectivo IOÉ). ¿Inversión de la adolescencia migrante? *Ponencia presentada al Congreso Ser Adolescente hoy*. Madrid, 22-24 de noviembre, 2005. Recuperada de <https://www.colectivoioe.org/uploads/51ea358cc322dcc31d0c35045ac6abe540dad89f.pdf>

Migueláñez, S. O., y Muñoz Rodríguez, J. M. (2008). Convivencia y valores en el tiempo libre de alumnos de ESO en la provincia de Salamanca. En *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 2491-2500). Sociedad Española de Pedagogía.

Minces, J. (1997). *La génération suivante: Postface actualisée de l'auteur* Éditions de l'Aube.

Montserrat Hernández, M., Lorenz, D., Arjona Garrido, Á, y Checa Olmos, J. C. (2012). Los referentes culturales en el proceso de integración de los jóvenes inmigrantes en Andalucía. *Elementos para un primer análisis. Revista Vasca De Sociología Y Ciencia Política*, (53), 176-188.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4951334>

Morán de Castro, C. (2005). A xornada escolar na vida cotiá da infancia: Análise da incidencia das modalidades de sesión "partida-única" nos procesos de socialización infantil en Galicia. Tesis doctoral. Universidade de Santiago de Compostela.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=108700yorden=0yinfo=link>

Morán de Castro, C. (2007). Jornadas Escolares. *Padres Y Maestros*, (306), 11-14. Recuperada de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1737>

Morán de Castro, C. (2009). *Infancia y familias a ritmo del tiempo escolar* (1st ed.) Universidad de Deusto: Servicio de Publicaciones.

- Morán de Castro, C. (2011a).** *Tempos escolares e desigualdades* (1st ed.). Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Morán de Castro, C., y Cruz López, L. (2011b).** Vida cotidiana, temps escolars i drets de la infància. *Educació Social: Revista D'Intervenció Sòcioeducativa*, (47), 84-94.
- Morán de Castro, C., Iglesias da Cunha, L., Vargas Callejas, G., y Rouco Ferreiro, J. F. (2012).** Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO): Entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (20), 61-102. DOI [10.7179/PSRI_2012.20.2](https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.2)
- Moreno, P. (2002).** Reflexiones en torno a la segunda generación de inmigrantes y la construcción de la identidad. *Ofrim Suplementos*, (10), 9-30.
- Moreras, J. (2000).** Hijos de padres inmigrantes. *Revista De Estudios De Juventud*, 49, 75-80.
- Morin, E. (2006).** *El Método VI. Ética*. Madrid, Cátedra.
- Mückenberger, U. (2007).** *Metronomo de la vida cotidiana: Prácticas del tiempo de la ciudad en europa*. Lucio Trans.). (1st ed.) Trea.
- Muñoz Comet, J. (2012).** Evolución del empleo y del paro de las mujeres inmigrantes en el mercado de trabajo español. el impacto de la actual crisis económica. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 30(1), 115-137. DOI https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2012.v30.n1.39117
- Muñoz Comet, J. (2016).** *Inmigración y empleo en España: De la expansión a la crisis económica* (1st ed.) Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Muñoz Rodríguez, J. M., y Olmos Migueláñez, S. (2010).** Adolescencia, tiempo libre y educación: Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XX1: Revista De La Facultad De Educación*, 13(2), 139-162. DOI <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.241>
- Navaz, L. S., y Social, C. D. A. (2006).** Un nuevo actor migratorio: Jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. *Olmos, F., Arjona, A., Olmos, J. C. Menores Tras La Frontera: Otra Inmigración Que Aguarda*. Barcelona: Icaria, 17-50.
- Nusche, D. (2009).** What works in migrant education? A review of evidence and policy options. OECD education working papers, no. 22. *OECD Publishing (NJ1)*. DOI <https://doi.org/10.1787/227131784531>
- Oso, L. (1998).** *La Migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Oso, L., y Villares-Varela, M. (2005).** Mulleres inmigrantes latinoamericanas e empresariado étnico: dominicanas en Madrid, arxentinas e venezolanas en Galicia. *Revista galega de economía*, 14(1-2), 261-278.
- Oso, L. (2007).** Inmigración, desarrollo y estrategias de movilidad social. *Revista Española De Desarrollo Y Cooperación*, (19), 107-120.

Oso, L., Golías Pérez, M., y Villares Varela, M. (2008). Inmigrantes extranjeros y retornados en Galicia: La construcción del puente transnacional. *Política Y Sociedad*, 45(1), 103-117.

Recuperada de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808130103A>

OcioGune 2010: Ocio y valores: Un horizonte de cambio, choque e innovación: Comunicaciones. Número 9 de cuadernos de estudios de ocio. (2010). Universidad de Deusto.

Ouafaa, B. O., Castaño, F. J. G., y Alcaraz, A. O. (2015). Cuando la crisis sirve de excusa: reducción de los recursos escolares para la atención de población de nacionalidad extranjera. En Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España: Granada, 16-18 de septiembre de 2015 (p. 350). Instituto de Migraciones.

Paludàrias, J. P., y Serra, C. (2009). El alumnado miembro de familias inmigradas en el paso de la ESO a la educación postobligatoria. In Izquierdo Escribano, Antonio (dir. congr.), Golías Pérez, Montserrat (ed. lit.) y Fernández-Suárez, Belén (ed. lit.) (Eds.), *Las migraciones en España: VI congreso sobre las migraciones en España*, celebrado del 17 al 19 de septiembre de 2009, en A Coruña (1st ed., pp. 1661-1675) Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Pàmies Rovira, J. P. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de educación*, 362, 133-158. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4477316>

Pàmies Rovira, J., Carrasco, S., y Casalta Gordillo, V. (2014). Más allá del extrañamiento. negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados. [Conferencia Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. un análisis desde la etnografía de la educación] (pp. 19-24) S.l.: Traficantes de Sueños, 2014.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5448229>

Pàmies Rovira, J., y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 8(3), 335-348.

Park, R. E., y Burgess, E. W. (1921). Introduction to the science of sociology chicago. IL: University of Chicago.

Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881-893.

Pascual, J., y Riera, C. (1991). Identitat cultural y socialitzacio dels fills dimmi-grants magrebins a la comarca d'Osona. *Barcelona: Centre d 'Iniciatives Y Recerques Europees a La Mediterrània (CIEM)*.

Pedone, C. (2002). El potencial del análisis de las cadenas y redes migratorias en las migraciones internacionales contemporáneas. *La inmigración en España: Contextos y alternativas* (1st ed., pp. 223-235) Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4321763>

Pedone, C. (2003). Las relaciones de género en las familias ecuatorianas dentro del contexto migratorio internacional hacia el estado español. *Treballs De La Societat Catalana De Geografia*, (56), 79-106. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=858967>

Pedone, C. (2004a). *Tú siempre jalas a los tuyos. las cadenas y las redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4966&orden=0&info=link>

- Pedone, C. (2004b).** Una mirada desde las familias ecuatorianas y el papel de la educación en Cataluña. *Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Inédito).*
- Pedone, C. (2006a).** Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(10), 154-171.
- Pedone, C. (2006b).** Relaciones de género en las cadenas familiares ecuatorianas en un contexto migratorio internacional. *Estrategias migratorias y poder. Tú siempre jalas a los tuyos*, 175-235.
- Pedone, C. (2010).** Hijos e hijas de la migración ecuatoriana a Cataluña: Rupturas y continuidades en los roles de género. *Trabajo De Investigación Encargado Por La Fundació Jaume Bofill (Inédito).*
- Pedone, C. (2014).** Rupturas y continuidades de los roles de género en contextos migratorios transnacionales: Relatos sobre sexualidad y salud reproductiva de los hijos e hijas de la inmigración ecuatoriana en Cataluña. *Papeles Del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, (2).
- Pedreño Cánovas, A., y García Borrego, I. (2008).** Trabajo, escuela y sociabilidad: Una aproximación a la problemática social. En Pedreño Cánovas, A. y Sánchez Salazar, E. (coords.), *El codesarrollo en la conexión migratoria Cañar-Murcia* (pp. 117-154) Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pedreño Cánovas, A. (2010).** Carrera y fracaso en las trayectorias sociales de los hijos de inmigrantes. Tránsitos migratorios: Contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales (pp. 205-230) Murcia]: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2010.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3172463>
- Pedreño Cánovas, A., y Castellanos Ortega, M. L. (2010).** En busca de un lugar en el mundo: Itinerarios formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano. En En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos* (pp. 107-121) Madrid: Iepala, 2010. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5329305>
- Pedro, F. (1984).** *Ocio y tiempo libre ¿Para qué?*. Barcelona. Ed. 1-lumanitas
- Pereda, C., Prada, M. Á d., y Actis, W. (1996).** *Tiempo social contra reloj: Las mujeres y la transformación en los usos del tiempo* (1st ed.) Madrid: Instituto de la Mujer, D.L. 1996.
- Pereyra-García Castro, M. A. (1992).** La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos De Pedagogía*, (206), 8-12.
- Pérez Serrano, G. (1989):** El ocio y el tiempo libre: ámbitos privilegiados de educación. *Comunidad Educativa*, mayo, Madrid, pp. 6-9.
- Perlmann, J., y Waldinger, R. (1999).** *Immigrants, past und present: A reconsideration*. na.
- Piore, M. (1975).** Notes for a theory of labor market stratification. Paper presented at the *Labor Market Segmentation: Conference on Labor Market Segmentation, Harvard University*. M. Reich, R. Edwards, and D. Gordon, Eds. Lexington, MA: DC Heath and Company.
- Piore, M. J. (1979).** *Birds of passage: Migrant labor and industrial societies*.

Ponferrada, M. (2008). Chicas y poder en la escuela. identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia. *Tesis Doctoral. Departament d'Anthropologia Social i Cultural, Universitat Autònoma De Barcelona.*

Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles De Economía Española*, (119), 69-83.

Portes, A., y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96.

DOI <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>

Portes, A. (1999). Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities, In Hirschman C., Kasinitz P., y DeWind J. (Eds.). *Handbook of International Migration, The: The American Experience* (pp. 21-33). Russell Sage Foundation.

Portes, A., Guarnizo, L. E., y Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: Pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), 217-237.

DOI <https://doi.org/10.1080/014198799329468>

Portes, A. y Rumbaut, R. (2001): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press y Russell Sage Foundation.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). The Second Generation in Early Adulthood: new findings from the children of immigrants longitudinal study". October 2006.

Portes, A., Fernández Kelly, P., y Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: La nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones*, (19), 7-58.

Recuperada de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/3082>

Portes, A. (2009). Migración y cambio social: Algunas reflexiones conceptuales. *RES: Revista Española De Sociología*, (12), 9-37.

Portes, A., Aparicio, R., y Haller, W. (2009). *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal*. Análisis del Real Instituto Elcano (ARI), ISSN-e 1696-3466, Nº. 67, 2009.

DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2984471>

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., y Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: Aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 134(1), 55-85.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3622422>

Portes, A., Vickstrom, E., y Aparicio, R. (2013). Hacerse adulto en España: Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers: Revista De Sociología*, 98(2), 227-261.

DOI <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v98n2.467>

Portes, A., Aparicio, R., y Haller, W. (2018). Hacerse adulto en España: la integración de los hijos de inmigrantes. Anuario CIDOB de la Inmigración, 148-181. DOI doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.148

Poveda, D., Jociles Rubio, M. I., y Franzé Mudanó, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles De*

Trabajo Sobre Cultura, Educación Y Desarrollo Humano: Working Papers on Culture, Education and Human Development, (5). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3124075>

Priegue Caamaño, D., Santos Rego, M. A., y García Álvarez, J. (2015). Familia, inmigración y rendimiento académico: Una síntesis meta- analítica. Atención temprana y educación familiar [recurso electrónico]: Actas IV congreso internacional, Santiago de Compostela, 10-12 de septiembre de 2015 (pp. 477-486) Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela, 2015.

Pries, L. (1999). *Migration and transnational social spaces*. Ashgate Pub Limited.

Prieto, C. (2007). Trabajo, género y tiempo social. Editorial Complutense.

Prieto, C., Ramos Torre, R., y Callejo, J. (2008). Nuevos tiempos del trabajo. Entre la flexibilidad competitiva de las empresas y las relaciones de género. 1ª ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Puig, J.M. y Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes.

Racionero, L. (1983). *Del paro al ocio* (Vol. 69). Anagrama.

Ramos Torre, R. (1994). El trabajo de la mujer desde la perspectiva del uso del tiempo. En *El trabajo desde una perspectiva de género* (pp. 49-67).

Ramos Torre, R., y Prieto, C. (1999). El tiempo de trabajo: entre la competitividad y los tiempos sociales. En *Las relaciones de empleo en España* (pp. 463-488). Siglo XXI de España Editores.

Ramos Torre, R. (2005). Discursos sociales del tiempo. *Tiempo Y Espacio. Miradas Múltiples*. México: CEIICH-UNAM/Plaza Y Valdés, 525-543.

Ramos Torre, R. (2007). Metáforas sociales del tiempo en España: una investigación empírica. En *Trabajo, género y tiempo social* (pp. 173-204). Hacer editorial.

Ravenstein, E. G. (1889). The laws of migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 52(2), 241-305.

Recio, R. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana De Educación, Madrid*, 42(6), 1-11. DOI <https://doi.org/10.35362/rie4262373>

Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.

Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176-179. DOI <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770698>

Ruiz Olabuénaga, I. (1998). "Sociología del Ocio", En Giner, S.; Lamo De Espinosa, E. y Torres, C. (eds.) *Diccionario de Sociología*. Madrid, Alianza Editorial. Pp. 540-541.

Rumbaut, R. G. (1997). Introduction: Immigration and incorporation. *Sociological Perspectives*, 40(3), 333-338. DOI <https://doi.org/10.2307/1389446>

Rumbaut, R. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States 1. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. DOI <https://www.jstor.org/stable/27645429>

San Salvador, R. (2000): *Políticas de ocio: Cultura, turismo, deporte y recreación*, Bilbao: Universidad de Deusto.

- San Salvador, R. (2002).** El ocio se hace mayor. *Adoz: Revista de estudios de ocio*, (24), 5-9. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7152282>
- San Salvador, R. (2005).** El ocio como experiencia personal y fenómeno social. *Crítica*, 55(927), 10-13. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1234271>
- San Salvador, R. (2009).** La aceleración del tiempo y el fenómeno del ocio. En *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (pp. 23-42). Universidad de Deusto.
- San Salvador, R. (2010).** El valor del ocio. *Adoz: Revista de estudios de ocio*, (33), 11-22.
- Rego, M. A. S. (2008a).** A atención pública á poboación inmigrante: o sector da educación. *Administración & cidadanía: revista da Escola Galega de Administración Pública*, 3(1), 165-185.
- Santos Rego, M. A. (2008b).** Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa? En García Roca, J. y Lacomba J. (coords.), *La inmigración en la sociedad española: Una radiografía multidisciplinar* (pp. 483-508) Barcelona: Bellaterra, 2008.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2009).** La participación de las familias inmigrantes en la escuela: Un estudio centrado en la procedencia. *Revista De Educación*, (350), 277-300. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039267&orden=254636&info=link>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. M., y Priegue Caamaño, D. (2011).** Infancia de la inmigración y educación: La visión de las familias. *Revista De Investigación Educativa*, RIE, 29(1), 97-110. Pedreño, A., y Castellanos Ortega, M. L. (2010). En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativos-laborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes en el campo murciano. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, IEPALA Editorial, Madrid, 107-122.
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., y Lorenzo Moledo, M. (2016).** ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? la evidencia de un programa pedagógico. *Estudios Sobre Educación*, 30. DOI <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Sanz Arazuri, E., Ponce de León Elizondo, A., y Fraguela, R. (2017).** Adolescents' Active Commutes to School and Family Functioning. *Apunts Educación Física y Deportes*, 128, 36-47.
DOI [10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/2\).128.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/2).128.02)
- Sayad, A. (2010).** *La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado* (1st ed.) Anthropos.
- Sen, A. (1999).** *Commodities and capabilities*. OUP Catalogue.
- Serra i Salamé, C., y Paludàrias, J. M. (2006).** L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. *L'estat De La Immigració a Catalunya. Anuari*, 301-334.
DOI <https://doi.org/10.5565/rev/dag.260>

Serra i Salamé, C. (2010). Política a ciegas: Déficit de atención en el seguimiento de las trayectorias académicas del alumnado inmigrante en el paso de los estudios obligatorios a los postobligatorios. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos* (pp. 139-147) Madrid: Iepala, 2010.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5329328>

Simon, P. (2000). Les jeunes issus de la immigration se cachent pour vieillir. Représentations sociales et catégories de la action publique. *VEI Enjeux*, 121, 23-38.

Sjaastad, L. A. (1962). The costs and returns of human migration. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 80-93.

Schnepf, S. (2004). How different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement. (). Institute of Labor Economics (IZA).

Recuperada de <https://EconPapers.repec.org/RePEc:iza:izadps:dp1398>

Serret Sanahuja, J., Palós, A. E., y López-Gay, A. (2013). Revelaciones de una década de matrimonios entre españoles y extranjeros, 1998-08. *Estadística Española*, 5(181), 213-229.

Solé, C. (2000). Derechos y deberes frente al racismo y la integración de los inmigrantes en la sociedad receptora. *Sociedad Y Utopía: Revista De Ciencias Sociales*, (16), 119-132.

DOI <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178369>

Solé, C., y Parella, S. (2004). Nuevas expresiones de la maternidad. las madres con carreras profesionales exitosas. *Revista Española De Sociología*, (4).

Solé, C., y Cachón, L. (2006). Globalización e inmigración: Los debates actuales. presentación. *REIS: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (116), 13-54.

Sorokin, P. A. (1927). *Social mobility*. New York: Harper & Brothers.

Stanat, P., y Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* OECD.

Stark, O. (1993). *La migración del trabajo* (1st ed.) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Stolcke, V. (1997). *The nature of nationality. Citizenship and exclusion* (pp. 61-80) Springer.

Stonequist, E. V. (1937). *The marginal man: a study in personality and culture conflict*. Scribner/Simon & Schuster.

Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración* (1st ed.) Morata.

Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* Laia Barcelona.

Subirats, J. (2001). Conferencia inaugural. En *Tiempos escolares, tiempos vitales: XIX Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica*, Calella (noviembre).

Taylor, S. J., Bogdan, R., y Piatigorsky, J. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (1st ed.) Paidós.

Telles, E. E., y Ortiz, V. (2011). *Generaciones excluidas: Mexicano-estadounidenses, asimilación y raza*. CIS.

- Terra, L. M. (2020).** El trabajo y la familia como mundos imbricados: Tensiones y articulaciones de una difícil conciliación. *Trabajo Y Sociedad: Indagaciones Sobre El Empleo, La Cultura Y Las Prácticas Políticas En Sociedades Segmentadas*, (34), 375-389.
- Terrén Lalana, E. (2011).** Identidades desterritorializadas. el sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Papers. Revista De Sociología*, 96.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3412848>
- Terrén Lalana, E. (2001).** La asimilación cultural como destino: El análisis de las relaciones étnicas en Robert E. Park. *Sociológica: Revista De Pensamiento Social*, (4), 85-108.
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=192550>
- Thomas, W. I., y Znaniecki, F. (2004).** En Zarco Colón, Juan (ed. lit.) (Ed.). *El campesino polaco en Europa y en América* (1st ed.) Boletín Oficial del Estado, BOE.
- Thomson, M., y Crul, M. (2007).** The second generation in europe and the united states: How is the transatlantic debate relevant for further research on the european second generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1025-1041. DOI <https://doi.org/10.1080/13691830701541556>
- Todaro, M.P. (1976).** *Internal Migration in Developing Countries*, International Labour Office, Geneva.
- Tonucci, F. (1996).** La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. Losada.
- Tornos, A., Aparicio, R., y Fernández García, M. M. (2003).** *El capital humano de la inmigración* (1st ed.) Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 2003.
- Torns, T. (2004).** Las políticas de tiempo: Un reto para las políticas del estado del bienestar. *Trabajo: Revista Iberoamericana De Relaciones Laborales*, (13), 145-164. DOI [10.33776/trabajo.v13i0.146](https://doi.org/10.33776/trabajo.v13i0.146)
- Torns, T. (2008).** El trabajo y el cuidado: cuestiones teóricometodológicas desde la perspectiva de género. *Empiria. Revista de Metodología de las ciencias sociales*, (15), 53-73.
- Torns, T., Borrás Català, V., Colom, S. M., y Recio, C. (2008).** Las actuaciones sobre el tiempo de trabajo. Un Balance de las propuestas llevadas a cabo en la Unión Europea. *Sociología del trabajo*, (63), 3-26.
- Torns, T., y Moreno Colom, S. (2015).** El tiempo y la ciudad: Dinámicas, conflictos y propuestas. Conflictos por el tiempo: Poder, relación salarial y relaciones de género (pp. 169-192) Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas: Universidad Complutense de Madrid, 2015. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5574366>
- Torrents, D., Merino Pareja, R., García Gràcia, M., y Valls, O. (2018).** El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers: Revista De Sociología*, 103(1), 29-50. DOI <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Trechera Herreros, J. L. (2005).** La sabiduría de la tortuga: "Sin prisa, pero sin pausa". *Diálogo: Familia Colegio*, (258), 40-46.
- Tribalat, M. (1995).** Faire france. *Une Enquête Sur Les Immigrés Et Leurs Enfants*. Paris: La Découverte.

Trilla, J. (1998). "Educación y tiempo libre: cuestiones generales", En *Enciclopedia práctica de la Pedagogía*, IV. Barcelona, Planeta. Pp. 335-396. Díaz, M. Á. C. (2005). *Educación para el ocio y el tiempo libre*. Universidad de León, Secretariado Publicaciones.

Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50: 30-44.

Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E., y Caride, J. A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190(770), 192.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207567&yorden=0&info=link>

Valdemoros, M. A., Arazuri, E. S., y Ponce de León Elizondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de postobligatoria. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, (50), 99-108. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5768000>

Varela, J. (1992). Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista-de-Educación*, 298, 7-29.

Varela, J. (2004), "Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos", en Reyes, Román [dir.], *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*. Versión electrónica disponible en:

<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/index.html>

Varela Crespo, L., Morán de Castro, C., Vargas Calleja, G., y Alonso, P. (2013). Incoherencias del tiempo escolar en educación secundaria obligatoria en España. Paper presentado al *the XII Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia*. Braga (Portugal), 11-13/09/2013.

Varela Crespo, L., Figueira, M. E. M., y Pose, H. (2015). Programas de conciliación nos tempos cotiáns da infancia en Galicia. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (5), 117-121.

Varela Crespo, L., Gradaílle, R., y Teijeiro Bóo, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7201357.pdf>

Varela Crespo, L., Varela Garrote, L., y Lorenzo Castiñeiras, J. J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia. *Bordón, Revista De Pedagogía*, 68(4), 179-194. DOI <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48602>

Varela Garrote, L., Pose, H., y Fraguela, R. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(2), 55-64. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054000&yorden=0&info=link>

Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation 1. *International Migration Review*, 38(3), 970-1001. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00226.x>

Vicente Navarro, E. (2005). La sociología del tiempo de Norbert Elias. *A Parte Rei: Revista De Filosofía*, (42).

Villa, A. (2015). *Joves extutelats*. El repte d'emancipar-se avui (Debats Catalunya Social Propuestas desde el Tercer Sector, nº41). Barcelona: Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.

Viñao Frago, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales: La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1st ed.) Ariel.

VVAA (2010). Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos (2010). IEPALA.

Recuperada de [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=580966&orden=1&info=open link libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=580966&orden=1&info=open_link_libro)

Waldinger, R. y Feliciano, C. (2004). Will the new second generation experience 'downward assimilation'? segmented assimilation re-assessed. *Ethnic and Racial Studies*, 27(3), 376-402.

DOI <https://doi.org/10.1080/01491987042000189196>

Wallerstein, I. M. (1979). El moderno sistema mundial. la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVII. *Revista De Estudios Políticos*, (12), 223-225.

Warner, W. L. y Srole, L. (1945). *The social systems of american ethnic groups*. Yale University Press.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Ediciones Akal.

Zapata, R.; Aubarell, G. (coord.) (2004). *Inmigración y procesos de cambio: Europa y el mediterráneo en el contexto global* (2004). (1st ed.) Icaria.

Zapata Martínez, A. (2009). Familia transnacional y remesas: Padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(2), 1749-1769.

Zhou, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*, 31(4), 975–1008. DOI [10.2307/2547421](https://doi.org/10.2307/2547421)

ANEXOS

ANEXO 1 – CUESTIONARIO ENCUESTA 1: TIEMPOS ESCOLARES Y TIEMPOS DE OCIO EN EL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN ESPAÑA.



CUESTIONARIO DE ALUMNADO

Tiempos escolares y tiempos de ocio en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

Nº cuestionario

--	--	--	--

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre cómo organizan y utilizan el tiempo las chicas y chicos de la ESO, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación y promovida por un grupo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela. Con este cuestionario queremos saber tu opinión sobre cómo transcurren los días que tienes clase.

Por favor, contesta a las preguntas con sinceridad y dándonos la mayor información posible (en la mayoría de los casos sólo es necesario poner X en un recuadro).

Muchas gracias.

Nombre del centro.....

Ayuntamiento de.....

Provincia de.....

10. ¿Qué estudios tienen tu madre y tu padre?

	Madre	Padre
Ninguno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios (Bachillerato, Formación Profesional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superiores (Universitarios)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No lo sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Tu madre tiene un trabajo remunerado (con sueldo) Sí No

Tu madre trabaja como.....

12. Tu padre tiene un trabajo remunerado (con sueldo) Sí No

Tu padre trabaja como.....

II. SOBRE LOS DÍAS DE CLASE

13. Los días de clase ¿a qué hora te levantas?:

14. Los días de clase, cuánto tiempo dedicas normalmente a:

	Nada	De 5 a 10 min.	De 11 a 20 min.	Más de 20 min.
Asearte, vestirse y arreglarte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desayunar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merendar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cenar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Los días de clase, habitualmente con quién estás durante:

	Con la familia	Con amigas/os	Con otras personas	Sola/o
El desayuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La merienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La cena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Normalmente te desplazas a tu instituto o colegio:

- Andando En bicicleta En moto En autobús escolar
 En metro En coche familiar En bus urbano Otro, ¿cuál?.....

17. ¿Cuántos minutos tardas habitualmente en llegar a tu instituto o colegio?.....

18. Los días de clase, normalmente ¿a qué hora cenas?.....

19. Los días de clase, ¿qué haces habitualmente después de cenar?

.....

20. Los días de clase, normalmente ¿a qué hora te duermes?

III. SOBRE LA VIDA EN TU CENTRO ESCOLAR

21. Indica si en las sesiones de clase tenéis tiempo para:

	Nada					Mucho
	1	2	3	4	5	
Trabajar en grupos y colaborativamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar otros espacios y recursos del centro (biblioteca, sala de informática, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar cada cual a su ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar las explicaciones del profesor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionar y debatir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar salidas y visitas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar las tareas para hacer en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablar sobre vuestros problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer cosas que os gustan a vosotros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Durante los recreos, ¿qué haces normalmente? Escoge la opción más habitual.

- Estar en el patio, con amigas o amigos
- Estar en la biblioteca
- Hacer deporte
- Jugar
- Estar en la cafetería del instituto o colegio
- Salir a la calle
- Otra, ¿cuál?

23. ¿Qué modalidad de horario prefieres?

- Tener las clases sólo por las mañanas.
- Repartir las clases entre todas las mañanas y una tarde.
- Repartir las clases entre todas las mañanas y varias tardes
- Repartir las clases entre todas las mañanas y todas las tardes
- Te resulta indiferente

24. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con cada afirmación? Los días de clase...

	Nada					Mucho
	1	2	3	4	5	
Me cuesta mantener la atención en las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento agobiada/o por todas las cosas que tengo que hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento fatigada/o al acabar las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para estar con mis amigas o amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para estar con mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para practicar deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para ir a actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para hacer las cosas que me gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo que paso en el centro se me hace corto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo que paso fuera del centro se me hace corto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Desde que estás en la ESO, ¿qué nota se repite más en tus evaluaciones?

- Sobresaliente Notable Bien
 Suficiente Insuficiente

IV. SOBRE TU TIEMPO LIBRE

26. Los días de clase, cuánto tiempo dedicas habitualmente a:

	Nada	1-15 min.	15-30 min.	30-60 min.	1-2 horas	2-3 horas	+de 3 horas
Jugar con videoconsolas u ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugar en casa a otras cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Navegar por Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatear/participar en redes sociales estilo <i>tuenti</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer (libros, revistas, cómics, prensa, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar, hacer los deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar en las tareas domésticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar en la actividad laboral de tu familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar con la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar el móvil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar sin hacer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. El programa de televisión que procuras no perderte es

28. Tu juego favorito de videoconsola u ordenador es

29. Al margen de videoconsolas y ordenadores, ¿a qué juegas en casa?

30. De lunes a viernes, ¿cuántos días realizas las siguientes actividades?

	Ninguno	1-2 al mes	1-2 a la semana	3-4 a la semana	Todos los días
Participar en asociaciones, voluntariado, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar con amigas y amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a actividades de música, pintura, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a clases particulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugar en la calle, en el parque, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar en la calle, en el parque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir de tiendas o de compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar en bares, cafeterías o pubs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir al salón de juegos recreativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caminar, pasear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir al <i>ciber</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salir por la noche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir al botellón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a clases de baile, danza, ballet, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicar deportes: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicar algún <i>hobby</i> o afición: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. De todo lo que haces a diario, ¿qué es para ti lo más importante?

.....
.....
.....

32. ¿Qué otras cosas te gustaría hacer en tu tiempo libre?

.....
.....
.....

33. ¿Por qué no lo haces? Elige un máximo de 2 opciones:

- Falta de tiempo
- Falta de dinero
- No hay donde hacerlo en mi localidad
- Falta de decisión, pereza
- No te deja tu familia
- Horarios incompatibles
- Dificultades de transporte
- No tengo con quién
- Otras causas; ¿cuáles?

34. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con cada afirmación?

	Nada					Mucho
	1	2	3	4	5	
Actualmente mi estado de salud es bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Estoy satisfecha/o con mi imagen corporal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Estoy en buena forma física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Soy una persona físicamente activa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Grupo de investigación SEPA

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social
Facultade de Ciencias da Educación - Campus Sur
Universidade de Santiago de Compostela
15782 SANTIAGO DE COMPOSTELA
hesepe@usc.es
<http://www.usc.es/sepa/>

ANEXO 2 – TABLAS FRECUENCIA ENCUESTA 1.

Tabla 6.16. Tipos de hogar de los menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar

Sin tiempo para...	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	ESCUCHAR EXPLICACIONES DEL PROFESOR	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO
Nuclear	59	15	87	87	59	110	44	107	101
Nuclear parejas	21	5	30	29	26	35	13	39	34
Monomarental	27	7	32	28	26	34	15	41	38
Extenso	10	8	25	16	15	15	13	21	21
Otras formas	8	2	15	20	9	22	7	20	14
TOTAL	125	37	189	180	135	216	92	228	208

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.17. Procedencia los menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar

Sin tiempo para...	ACTIVIDADES CLÁSICAS		ACTIVIDADES INNOVADORAS				ACTIVIDADES DE PERSONALIZACIÓN		
	ESCUCHAR EXPLICACIONES PROFESOR	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO
Migración vínculos Galicia Europa	0	11	15	7	6	13	5	11	16
Migración fronteriza	0	2	4	3	0	4	2	2	1
Migración UE	1	4	5	5	2	8	3	4	3
Otros Europa	0	4	5	5	2	6	2	6	5
Migración vínculos Galicia América Latina	6	20	34	36	25	43	17	43	44
Migración América Latina sin lazos: Ecuador, Perú, Bolivia	6	24	34	30	26	37	16	49	37
Migración América Latina sin lazos: Brasil, Colombia, Rep. Dominicana	17	42	72	71	54	83	34	88	79
Norte de África	4	12	11	14	12	14	11	15	17
Asia	1	2	5	4	3	3	0	4	2
Norteamérica	0	2	2	1	2	1	1	2	2
TOTAL	35	123	187	176	132	212	91	224	206

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.18. Nivel de estudios de las madres de los menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar

Sin tiempo para...	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	ESCUCHAR EXPLICACIONES DEL PROFESOR	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO
Ninguno	13	5	13	14	13	12	5	15	11
Primarios	22	5	34	27	21	42	15	42	40
Medios: Bachillerato, FP	40	7	66	57	44	76	31	84	75
Superiores: Universitarios	20	7	30	27	21	30	14	31	33
No lo sé	25	11	35	40	26	41	21	41	39
TOTAL	120	35	178	165	125	201	86	213	198

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.19. Etapa de escolarización de los menores migrantes con mayor sensación de carencia en actividades desarrolladas en el centro escolar

Sin tiempo para...	ORGANIZAR TAREAS PARA CASA	ESCUCHAR EXPLICACIONES DEL PROFESOR	TRABAJAR EN GRUPOS	UTILIZAR OTROS ESPACIOS Y RECURSOS DEL CENTRO	REFLEXIÓN Y DEBATE	SALIDAS ESCOLARES	TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO	HABLAR SOBRE PROBLEMAS PERSONALES	HACER LO QUE LE GUSTA A CADA UNO
Educación Infantil	30	6	41	35	29	45	22	48	49
Educación Primaria	75	23	100	94	79	126	57	128	124
Educación Secundaria	20	8	48	51	27	45	13	52	35
TOTAL	125	37	189	180	135	216	92	228	208

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.20. Alumnado con mayor situación de desventaja educativa en función del hogar

	NOTAS: SUSPENSO	
TIPO DE HOGAR DE CONVIVENCIA	Nuclear parejas	15
	Otras formas	6
	Monomarental	14
	Extenso	7
	Nuclear	28
	TOTAL	70
REGIÓN DE PROCEDENCIA	Otros Europa	3
	Migración América Latina: Ecuador, Perú, Bolivia	16
	Migración América Latina: Brasil, Rep. Dominicana, Colombia	32
	África	3
	Migración vínculos Galicia Europa	4
	Migración vínculos Galicia América Latina	9
	Asia	2
	Migración frontera	0
	Migración UE	0
	Norteamérica	0
	TOTAL	69
NIVEL ESTUDIOS MADRE	Ninguno	7
	No lo sé	18
	Medios: Bachillerato, FP	23
	Primarios	10
	Superiores: Universitarios	8
	TOTAL	66
TIEMPO DE LA MIGRACIÓN CURSO DE ESCOLARIZACIÓN	Educación Secundaria	21
	Educación Primaria	38
	Educación Infantil	11
	TOTAL	70

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.21. Alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES
Nuclear	86	83	72
Nuclear parejas	28	31	24
Monomarental	33	34	30
Extenso	15	18	15
Otras formas	13	11	9
TOTAL	175	177	150

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.22. Procedencias del alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES
Migración vínculos Galicia Europa	9	7	7
Migración fronteriza	1	2	3
Migración UE	3	4	4
Otros Europa	4	3	2
Migración vínculos Galicia América Latina	39	40	34
Migración América Latina: Ecuador, Bolivia, Perú	37	36	20
Migración América Latina: Brasil, Rep. Dominicana, Colombia	66	72	63
África	7	7	8
Asia	3	2	2
Norteamérica	1	1	1
TOTAL	170	174	144

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.23. Nivel de estudios de las madres del alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES
Ninguno	6	10	7
Primarios	35	39	33
Medios: Bachillerato, FP	63	59	54
Superiores: Universitarios	31	30	20
No lo sé	31	29	27
TOTAL	166	167	141

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.24. Etapa de escolarización más crítica para el alumnado migrante con sensación de ahogo temporal en función del hogar

	ME CUESTA MANTENER LA ATENCIÓN EN CLASE	ME SIENTO AGOBIADO/A POR LO QUE TENGO QUE HACER	ME SIENTO CANSADO/A AL FINAL DE LAS CLASES
Educación Infantil	38	33	26
Educación Primaria	98	109	91
Educación Secundaria	39	35	33
TOTAL	175	177	150

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

Tabla 6.25. Transiciones tras la Enseñanza Secundaria obligatoria del alumnado migrante según tipo de hogar, región de procedencia, nivel de estudios de la madre y momento de escolarización

		Estudiar bachillerato	Hacer un ciclo	Dejar de estudiar y buscar trabajo	No lo sé	Ns-Nc	Total
TIPO DE HOGAR DE CONVIVENCIA	Nuclear	119	20	9	20	3	171
	Nuclear parejas	33	12	2	11		58
	Monomarental	35	8	3	13		59
	Extenso	26	6		8		40
	Otras formas	19	1	4	6		30
	MEDIA	232	47	18	58	3	358
REGIÓN DE PROCEDENCIA	Migración vínculos Galicia Europa	13	4	1		1	19
	Migración UE	13	3	2		4	22
	Migración vínculos Galicia América Latina	49	11	3	1	5	69
	Migración América Latina: Perú, Bolivia, Ecuador	53	4		1	12	70
	Migración América Latina: Colombia, Brasil, Rep. Dominicana	76	22	9		28	137
	África	14	3	2	1	5	25
	Asia	3		1		3	7
	Norteamérica	2					2
	MEDIA	223	47	18	3	58	356
NIVEL ESTUDIOS MADRE	Ninguno	10		1	5	3	19
	Primarios	45	5	5	10	2	67
	Medios: Bachillerato, FP	94	20	6	6	7	133
	Superiores: Universitarios	47	8		2	1	58
	MEDIA	196	33	12	23	13	277
TIEMPO DE LA MIGRACIÓN: ESCOLARIZACIÓN	Educación Infantil	55	8	1	7		71
	Educación Primaria	132	29	10	33	2	206
	Educación Secundaria	45	10	7	18	1	81
	MEDIA	232	47	18	58	3	358

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta elaborada *ad hoc* -ENC2- para esta tesis sobre alumnado migrante en Galicia.

ANEXO 3 – CUESTIONARIO ENCUESTA 2: USOS DEL TIEMPO EN EL ALUMNADO DE PROCEDENCIA MIGRANTE
MATRICULADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN GALICIA.

CUESTIONARIO DE ALUMNADO

Usos del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

Nº cuestionario
(no hay que marcarlo)

--	--	--	--	--

Me llamo Paula Alonso y estoy realizando mi tesis doctoral en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Con ese cuestionario, queremos saber cómo organizáis y utilizáis el tiempo los/as estudiantes de ESO y valorar tu opinión sobre cómo transcurre tu día a día.

Por favor, contesta a las preguntas con sinceridad y dándonos la mayor información posible (en la mayoría de los casos sólo es necesario poner X en un recuadro). No tienes que poner tu nombre, es ANÓNIMO.

Muchas gracias!!

Nombre del centro

Ayuntamiento de

Provincia de

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Eres:

Chica Chico

2. Tienes:

12 años 13 años 14 años 15 años 16 años 17 años o más

3. Tu curso es:

1º de ESO 2º de ESO 3º de ESO 4º de ESO Otro

4. Vives habitualmente en:

Una aldea Un pueblo El centro de una ciudad Las afueras de una ciudad

5. Señala las personas que viven en tu residencia habitual. Pon tantas cruces como necesites:

<input type="checkbox"/> Tu madre	Su edad es (más o menos).....
<input type="checkbox"/> Tu padre	Su edad es (más o menos).....
<input type="checkbox"/> Tus tutoras/es	Su edad es (más o menos).....
<input type="checkbox"/> Tu/s hermanas/os	Su edad es (más o menos).....
<input type="checkbox"/> La pareja de tu madre o de tu padre	Su edad es (más o menos).....
<input type="checkbox"/> Otros familiares	Su edad es (más o menos).....

Contigo sois en total personas.

6. ¿Tu familia procede de otro país? (¿por lo menos alguno de ellos? Por ejemplo: marca que sí si tu padre es de otro país aunque tu madre sea española)

sí no

Cubre estos huecos:

Tu padre nació en y su nacionalidad es

Tu madre nació en y su nacionalidad es

Tú naciste en y tu nacionalidad es

Tus hermanos/as nacieron en y su nacionalidad es

(recuerda si tiene doble nacionalidad. Por ejemplo: si nació en Argentina pero ahora tiene un DNI de España es que tiene doble nacionalidad)

7. ¿Cuánto tiempo llevas en España? (aproximadamente)

8. **¿Y el resto de la familia?**

9. **¿Viajasteis todos juntos?**

sí no

Si has respondido que **no**, **¿quién** viajó primero y **cuándo?** (por ejemplo: mi padre llegó primero hace 3 años).

.....

10. **¿De quién fue la idea de venir a España?**

11. **¿Por qué crees que tu familia vino a España?**

12. **¿Viviste en otro lugar de España antes que aquí?**

sí no

Si has respondido que **sí**, **¿dónde?**

.....

13. **¿Tienes más familia en España que no sean tus padres y hermanos?**

sí no

Si has respondido que **sí**, señala **quién** y **cuánto tiempo** llevan aquí más o menos.

.....

14. **¿En qué curso empezaste cuando llegaste a España?**

Educación Infantil (preescolar)

1º de Primaria

2º de Primaria

3º de Primaria

4º de Primaria

5º de Primaria

6º de Primaria

1º de ESO

2º de ESO

3º de ESO

4º de ESO

15. **Tu relación con tu familia es:**

Muy buena

Buena

Regular

Mala

16. **¿Crees que ha cambiado la vida de tu familia y la tuya desde que estáis en España?**

Sí

No

¿Por qué?

17. ¿Tienes más familia en tu país de origen?

Sí No

Si has respondido que sí, ¿quién?

18. ¿Tienes contacto con ellos?

Sí No

Si has respondido que sí, di cómo contactas con ellos (por ejemplo: redes sociales, teléfono, etc).

.....

¿Los echas de menos?

Sí No

19. Si tienes primos, otros parientes o amigos de más o menos tu misma edad que viven en tu país de origen y comparas tu vida con la de ellos, ¿qué dirías?

.....

20. ¿Qué estudios tienen tu madre y tu padre?

	Madre	Padre
Ninguno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios (Bachillerato, Formación Profesional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superiores (Universitarios)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No lo sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. ¿Tu madre tiene un trabajo remunerado (con sueldo) ¿ Sí No

Tu madre trabaja como

Antes de llegar a España trabajaba como

22. ¿Tu padre tiene un trabajo remunerado (con sueldo)? Sí No

Tu padre trabaja como

Antes de llegar a España trabajaba como

II. SOBRE LOS DÍAS DE CLASE

23. Los días de clase ¿a qué hora te levantas?:

24. Los días de clase, cuánto tiempo dedicas normalmente a:

	Nada	De 5 a 10 min.	De 11 a 20 min.	Más de 20 min.
Asearte, vestirme y arreglarte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desayunar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merendar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cenar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Los días de clase, habitualmente con quién estás durante:

	Con la familia	Con amigas/os	Con otras personas	Sola/o
El desayuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La merienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La cena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Normalmente cómo vas de casa a tu instituto:

- Andando En bicicleta En moto En autobús escolar
En metro En coche familiar En bus urbano Otro, ¿cuál?.....

27. Normalmente cómo vuelves del instituto a casa:

- Andando En bicicleta En moto En autobús escolar
En metro En coche familiar En bus urbano Otro, ¿cuál?.....

28. Los días de clase, normalmente ¿a qué hora cenas?

29. Los días de clase, ¿qué haces habitualmente después de cenar?

30. Los días de clase, normalmente ¿a qué hora te duermes?

III. SOBRE LA VIDA EN TU CENTRO ESCOLAR

31. Indica si en las sesiones de clase tenéis tiempo para:

	Nada					Mucho
	1	2	3	4	5	
Trabajar en grupos y colaborativamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar otros espacios y recursos del centro (biblioteca, sala de informática, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar cada cual a su ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar las explicaciones del profesor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionar y debatir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar salidas y visitas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar las tareas para hacer en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablar sobre vuestros problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer cosas que os gustan a vosotros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Durante los recreos, ¿qué haces normalmente? Escoge la opción más habitual.

- Estar en el patio, con amigas o amigos
 Estar en la biblioteca
 Hacer deporte
 Jugar
 Estar en la cafetería del instituto o colegio
 Salir a la calle
 Otra, ¿cuál?

33. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con cada afirmación? Los días de clase...

	Nada					Mucho
	1	2	3	4	5	
Me cuesta mantener la atención en las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento agobiada/o por todas las cosas que tengo que hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento fatigada/o al acabar las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para estar con mis amigas o amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para estar con mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para practicar deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para ir a actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tiempo suficiente para hacer las cosas que me gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo que paso en el centro se me hace corto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo que paso fuera del centro se me hace corto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. ¿Fuiste alguna vez a alguna clase de apoyo en la escuela/instituto?

- Sí No
 Si has respondido que sí, ¿cuándo?

35. ¿Ahora sigues yendo a clases de apoyo en el instituto?

Sí No

Si has respondido que sí, ¿crees que merece la pena?, ¿por qué?

36. Para mí el instituto es

37. Desde que estás en la ESO, ¿qué nota se repite más en tus evaluaciones? (marca sólo una respuesta)

Sobresaliente Notable Bien
 Suficiente Insuficiente

IV. SOBRE TU TIEMPO LIBRE

38. Los días de clase, cuánto tiempo dedicas habitualmente a:

	Nada	1-15 min.	15-30 min.	30-60 min.	1-2 horas	2-3 horas	+ de 3 horas
Jugar con videoconsolas u ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugar en casa a otras cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Navegar por Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatear/participar en redes sociales estilo <i>tuenti</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer (libros, revistas, cómics, prensa, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar, hacer los deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar en las tareas domésticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar en la actividad laboral de tu familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar con la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar el móvil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar sin hacer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. En tu vivienda dispones de:

	Sólo para mí	Para toda la familia	No tenemos
Televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconsola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mp3, mp4, iPod o similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de fotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Móvil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono fijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. El programa de televisión que procuras no perderte es

41. ¿Cuáles son tus grupos de música favoritos?

42. De lunes a viernes, ¿cuántos días realizas las siguientes actividades?

	Ninguno	1-2 al mes	1-2 a la semana	3-4 a la semana	Todos los días
Participar en asociaciones, voluntariado, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar con amigas y amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a actividades de música, pintura, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a clases particulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugar en la calle, en el parque, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar en la calle, en el parque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir de tiendas o de compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar en bares, cafeterías o pubs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir al salón de juegos recreativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caminar, pasear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir al <i>ciber</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salir por la noche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir al botellón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a clases de baile, danza, ballet, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicar deportes: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....					
Practicar algún <i>hobby</i> o afición: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....					

43. ¿Cuáles son los sitios que más frecuentas en tu tiempo libre?

Con quién vas?

Esas personas son:

Españolas No españolas Ambas (españolas y no españolas)

Si no son españolas, ¿de qué país son?

¿Dónde las conociste?

44. ¿Sales con tu familia de paseo? (1 sería no salgo nada, y 5 salgo mucho)

Nada					Mucho
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuándo soléis salir?

A dónde soléis ir?

Con quién sueles ir?

Te gustaría salir más con ellos?

Sí No Me da igual

Si has respondido que sí, por qué no lo hacéis?

45. ¿Con qué frecuencia acudes tú o tu familia a alguna asociación, fiestas, reuniones con gente de tu país?

Siempre, todos los fines de semana Muy a menudo A veces
 Pocas veces Nunca

¿Te gusta ir?

Sí No

¿Por qué?

46. De todo lo que haces a diario, ¿qué es para ti lo más importante?

47. ¿Qué otras cosas te gustaría hacer en tu tiempo libre?

48. ¿Por qué no lo haces? Elige un máximo de 2 opciones:

- Falta de tiempo
- Falta de dinero
- No hay donde hacerlo en mi localidad
- Falta de decisión, pereza
- No te deja tu familia
- Horarios incompatibles
- Dificultades de transporte
- No tengo con quién
- Otras causas; ¿cuáles?

49. Señala la importancia que tienen para ti las siguientes afirmaciones:

	Nada					Mucha
	1	2	3	4	5	
Ir a la escuela/ instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Hacer las tareas o deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Estudiar para un examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Portarse bien con el/la profesor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La educación en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tener tiempo libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Realizar actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Pasar tiempo con la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salir con los amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Señala la importancia que **tus padres (o tutores)** le dan a las siguientes afirmaciones:

	Nada					Mucha
	1	2	3	4	5	
Ir a la escuela/ instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer las tareas o deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar para un examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portarse bien con el/la profesor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La educación en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener tiempo libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pasar tiempo con la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salir con los amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. En la vida en general, ¿qué es para ti lo más importante?

.....

52. ¿Qué es lo que más te gusta de tu vida aquí?

53. ¿Y lo que menos?

54. ¿Te gustaría regresar a tu país de origen?

sí no no lo sé

Por qué?

55. ¿Qué quieres hacer después de la ESO?

Estudiar Bachillerato Hacer un ciclo Dejar de estudiar
 Dejar de estudiar y buscar trabajo Me da igual No lo sé

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!!

Para contactar: paulaalp@hotmail.com

ANEXO 4 - CARTAS DE COLABORACIÓN PARTICIPACIÓN ENCUESTA 2: USOS DEL TIEMPO EN EL ALUMNADO DE PROCEDENCIA MIGRANTE MATRICULADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN GALICIA.

• CARTA DE COLABORACIÓN EQUIPO DIRECTIVO CENTROS EDUCATIVOS

Santiago de Compostela, 28 de septiembre de 2012.

Estimado/a miembro de la comunidad educativa:

Me llamo Paula Alonso y desde septiembre de 2009 vengo trabajando como investigadora dentro del Programa de Ayudas FPI (Formación Personal Investigador). A través de la Secretaría de Estado de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, me adjudicaron una ayuda doctoral de Formación de Personal Investigador (ref. BES-2009-028769) asociada al proyecto de investigación titulado "Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)" (PSI2008-04368), dirigido por el catedrático de pedagogía J. A. Caride.

Mi labor diaria se desempeña en el grupo SEPA (Grupo de Investigación de Educación Social y Pedagogía Social), localizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Santiago de Compostela (USC).

Paralelamente, estoy en pleno proceso de desarrollo de mi tesis doctoral. Mi tema de investigación, ligado al proyecto en el que trabajo a tiempo completo, se centra en estudiar el uso de los tiempos de los adolescentes migrantes, bajo el título "El uso diferencial de los tiempos educativos y sociales en los adolescentes migrantes: su incidencia en los procesos de socialización familiar, escolar y comunitaria".

Estoy interesada en conocer, analizar e interpretar los procesos de socialización a través del uso diferencial de los tiempos sociales – educativos, escolares, familiares y de ocio – de los adolescentes migrantes en los diferentes espacios sociales, en este caso, la escuela. Para este espacio, los principales objetivos de mi trabajo son:

- conocer cómo incide la organización de los tiempos escolares en la cotidianeidad de los adolescentes, desde el prisma de la institución escolar.
- en qué sentido la condición de migrante determina el uso diferencial de los tiempos sociales (tiempos educativos, familiares, de ocio).
- averiguar y analizar la convergencia existente entre familia, escuela y comunidad durante el proceso formativo de los/as adolescentes.

De este modo, me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración. Estaría muy agradecida si pudiese aplicar cuestionarios a alumnado en su centro educativo, para poder alcanzar esos objetivos que expuse anteriormente.

Las cuestiones más importantes a tener en cuenta es que:

- el cuestionario es **anónimo** y confidencial.
- La persona que conteste tiene proceder de otro país (independientemente del tiempo que lleve en España),
- estar en cualquier curso de la ESO
- poder dedicar 20-25 minutos a responder en la mayoría de las ocasiones con una X y muy pocas con frases cortas.

El cuestionario consta de 4 bloques:

- Datos de identificación (sexo, edad, curso, miembros de la familia, nacionalidad, etc.). Hay que recordar que es anónimo.
- Sobre los días de clase
- Sobre la vida en el centro escolar
- Sobre el tiempo libre

Atentamente,

Paula Alonso

- CARTA DE COLABORACIÓN PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA ENCUESTA.

Estimado/a padre/madre:

Me llamo Paula Alonso. Soy estudiante de doctorado en la Universidad de Santiago de Compostela y estoy haciendo un estudio sobre cómo es el día a día los estudiantes de la E.S.O. Mi objetivo es conocer cómo organizan su tiempo en la escuela, en casa, en su tiempo libre con sus amigos y amigas, etc. para poder hacer un análisis conjunto de la vida cotidiana del alumnado.

Por ello, le pido su autorización para que su hijo/a cubra un cuestionario respondiendo a una serie de preguntas. Es un cuestionario ANÓNIMO – no se requiere ningún dato personal – y sólo tendría que dedicarle 20 minutos (aproximadamente) a responder las preguntas, que en la mayoría de las ocasiones se contestarían marcando con una X y en muy pocas con frases cortas.

Muchas gracias por su colaboración.

Atentamente,

Paula Alonso
Grupo SEPA (Pedagogía Social y Educación Medioambiental)
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

ANEXO 5 - GUIÓN ENTREVISTAS EXPERTOS/AS

• FICHA DE DATOS

1. ¿Desde hace cuánto tiempo eres docente?, ¿en este centro?, ¿es urbano?, ¿siempre has impartido docencia en ESO?, ¿siempre en contexto urbano?, ¿en centros de titularidad pública?
2. ¿De qué impartes docencia? ¿Desde cuándo?
3. ¿Eres tutor?, ¿formas parte del Equipo Directivo?

• CONTEXTO MIGRATORIO

4. ¿Qué perfil podría decir que tienen las familias migrantes?
5. Evolución presencia en las aulas. ¿Existen diferencias a su juicio, si comparamos con otros colectivos migrantes?, ¿y con la población autóctona?
6. Bajo su punto de vista, ¿qué es lo que lleva a las familias a emigrar?
7. ¿De dónde extraes la información? (tus casos, casos de otros, medios de comunicación).

• POLÍTICAS EDUCATIVAS

8. ¿Qué opinión le merecen las políticas públicas en materia educativa con alumnado migrante? ¿Han mejorado o empeorado con el tiempo?
9. ¿Qué es lo primero que le viene a la cabeza en nivel de importancia? No para usted sino las preferencias de la administración.
10. En su experiencia como docente, ¿cree que las políticas educativas han ido mejorando desde la llegada de los primeros escolares migrantes? ¿Por qué sí y por qué no?
11. Cómo valora el tratamiento a la diferencia/diversidad desde su conocimiento de las políticas públicas? ¿Se defiende la pluralidad?
 - a. ¿Esas de medidas de apoyo a la diversidad cree que son segregadoras y discriminantes? Si es así, ¿qué alternativa cree que es adecuada?
 - b. ¿Con esas políticas se garantiza el bienestar socioeducativo?
 - c. ¿Usted cree que son incompletas o completas? ¿Por qué? ¿Qué falta y qué sobra?
 - d. ¿Usted cree que tiene que fijar la atención en el alumnado migrantes o en toda la comunidad educativa?
 - e. ¿Conoce el contexto europeo?
12. ¿Los docentes están formados en general para afrontar estas nuevas realidades? ¿Qué les falta y como debería abordarse?
13. La actuación de las entidades, ¿están condicionadas por ese proceso de descentralización y por la orientación ideológica (gobierno central y autonómico) del que gobierna?
14. ¿Existen tensiones entre los centros y la consellería? Y, ¿con el Ministerio?
15. ¿Usted cree que hay una real disposición, preocupación digamos, o simplemente lo ve como una declaración de buenas intenciones? ¿En qué sentido?
16. ¿La intervención estatal se ha orientado más a garantizar el derecho a la educación y a defender una política de igualdad de oportunidades? ¿En qué sentido?
17. ¿Son útiles estos modelos compensatorios? ¿Por qué?

• IMPACTO POLÍTICAS EN EL CENTRO

18. Volviendo a tocar el tema de la diversidad, ¿en su centro hay transferencia de esas iniciativas en cuestiones de multiculturalidad? Me refiero a si existe transferencia, en el sentido de si se proyecta en las aulas esas políticas. Si no es así, ¿qué es lo que lo impide?, ¿quién cree que tiene la responsabilidad? Son, en todo caso, ¿responsabilidades repartidas?
19. ¿Existe armonización de criterios?
20. ¿Las medidas adoptadas para la integración del alumnado inmigrantes son de carácter prioritario?
21. ¿Son reflejo de la realidad existente? ¿Cubren las necesidades que hay en este centro?
22. ¿Existe información al migrante sobre el sistema educativo gallego, procesos de admisión y escolarización, materiales específicos, formación del profesorado, coordinación?
23. ¿Conoce otros sistemas o medidas implementadas en otras comunidades autónomas?
24. En caso afirmativo, ¿en qué consiste? ¿Forma parte de una macro política implementada desde la Xunta de Galicia o es una iniciativa propia del centro?

• RELACIÓN FAMILIA- CENTRO

25. ¿Se tiene en cuenta el proyecto migratorio del menor en la elección de las trayectorias educativas?, ¿y la nacionalidad o lugar de procedencia del menor?
26. ¿Realmente los menores se sienten protegidos? ¿Y sus familias? ¿Qué opinan?
27. ¿Tienen conversaciones, reivindicaciones, etc., se interesan por conocer ese ámbito de la educación?
28. ¿Se perciben en las aulas las diferentes razones migratorias? Con ello nos referimos a si se perciben esos factores que empujaron a la migración a los adolescentes.
29. ¿Existe contacto con la escuela? ¿Hay implicación por parte de la familia?

30. ¿Presentan alguna especificidad con respecto a otras procedencias? Y ¿con respecto a los autóctonos?
31. ¿Qué perspectivas muestran acerca de la educación? ¿Y del futuro de los hijos? ¿Tienen un discurso sólido acerca de la importancia (o no) de la educación y la formación para la consecución de una mejora calidad de vida?
32. Si existe absentismo, fracaso escolar, ¿en qué medida recae la responsabilidad en las familias? ¿En el sistema?
33. ¿Tienen conversaciones, reivindicaciones, etc., se interesan por conocer ese ámbito de la educación?
34. ¿Tienen relaciones con origen?
35. ¿Influye en el bienestar de los adolescentes/jóvenes las redes familiares y comunitarias existentes?
- 36.
- **PROCESO DE EMANCIPACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL**
37. Hasta ahora hemos hablado de los migrantes bajo el prisma de la institución escolar, pero, ahora bien, ¿qué hacen esos jóvenes cuándo terminan la enseñanza obligatoria? ¿Hacia dónde se dirigen? ¿Son Redirigidos?
38. ¿Conoce la trayectoria de los mismos? ¿Se podría hacer una tipología?
39. ¿Qué itinerarios suelen seguir? ¿Por qué?
40. Según su experiencia, ¿cuál es el futuro de los alumnos que han conseguido la ESO o que han pasado a las enseñanzas medias?
41. ¿En dónde se sitúa el mayor peso? ¿Existe fracaso escolar? ¿De qué depende?
42. ¿Tienen mayor riesgo de exclusión según su nacionalidad o depende también de cuestiones de clase? (comparación nacionalidades)
43. ¿Conoce alguna institución que respalde a estos colectivos? De manera que los ayuden a integrarse en el mercado laboral.
44. ¿Percibe diferencias en estos momentos de crisis?