



**LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA Y
SOCIAL DE LAS
JÓVENES DE
ORIGEN
INMIGRADO A
TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN
POSTOBLIGATORIA**

**EDUCATIONAL AND
SOCIAL INCLUSION OF
THE YOUNG WOMEN
FROM IMMIGRANT
ORIGIN DURING POST-
COMPULSORY
EDUCATION**



**María
Jiménez-
Delgado**

Departamento de
Sociología I,
Universidad de
Alicante, España

**Diana Jareño-
Ruiz**

Departamento de
Sociología I,
Universidad de
Alicante, España

**Brahim El-
Habib Draoui**

Departamento de
Sociología I,
Universidad de
Alicante, España

RESUMEN

Este estudio pretende mostrar cómo la continuidad en estudios postobligatorios de las jóvenes hijas de la inmigración es la principal estrategia de inclusión social y de acceso a una mayor autonomía personal. El análisis de los resultados de una encuesta realizada a cerca de mil estudiantes de los cuatro institutos de educación secundaria en una de las zonas con mayor concentración de población inmigrada y gitana de la ciudad de Alicante, y de las treinta entrevistas en profundidad a mujeres estudiantes de bachillerato y universitarias de origen marroquí y a su profesorado, evidencia la relación entre el género, la inclusión educativa y las expectativas de movilidad social. Los resultados de la investigación muestran los importantes cambios sociales y culturales que produce la educación inclusiva de las mujeres y que afectan decisivamente las relaciones intergeneracionales e interculturales.

ABSTRACT

This study aims to show how continuity in further education of the daughters of immigrants is the main strategy for social inclusion and access to greater personal autonomy. The findings of a survey of nearly a thousand students from four secondary schools in one of the areas with the highest concentration of immigrants and Roma population of the city of Alicante, and thirty in-depth interviews with girls both at high schools and University students of Moroccan origin and their teachers, show the relationship between gender, educational inclusion and expectations of social mobility. The findings of this research also show the significant social and cultural changes arising from the inclusive education of women and how these changes have a decisive effect in intergenerational and intercultural relationships.

Palabras clave

Educación inclusiva; inmigración; mujeres; segunda generación; movilidad social; cambio social; relaciones culturales; inclusión social.

Key words

Inclusive education; immigration; women; second generation; social mobility; social change; cultural relationships; social inclusion.

1. Introducción

Si hay dos temas que ocupan un lugar importante en la sociología contemporánea y que están íntimamente relacionados, son la desigualdad de oportunidades educativas y la movilidad social. En función de los orígenes sociales las probabilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo son distintas y esta desigualdad de oportunidades condiciona, en gran medida, el acceso a determinados niveles profesionales y consecuentemente, la movilidad social (Bourdieu y Passeron, 1970; Boudon, 1983; Martínez-García, 2007).

En las dos últimas décadas se presta mayor atención en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas y de la movilidad social a otras variables como el género, la etnia y el origen nacional. El presente artículo se ocupa, en una primera fase, de conocer la diversidad étnica y de orígenes nacionales del alumnado y sus expectativas educativas en los cuatro Institutos de Educación Secundaria (IES) de los barrios de la periferia norte de la ciudad de Alicante, que cuentan con una gran concentración de población inmigrada y gitana. En una segunda fase se enfoca la mirada en las alumnas de origen marroquí, la llamada 'generación puente' (Jiménez-Delgado, 2012), dado que es la población de origen inmigrado más numerosa y que cuenta con características culturales y sociodemográficas intrínsecas muy específicas.

A partir del análisis de los discursos, se explica en qué medida han disfrutado de una educación inclusiva entendida como un derecho social básico de acceso a la igualdad de oportunidades y a una plena ciudadanía democrática (Ainscow y César, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Escudero y Martínez, 2011) y cómo ha influido en sus expectativas y en las razones por las que siguen estudiando dentro de un contexto social donde las tasas de fracaso y abandono escolar son altas.

1.1. Describiendo el contexto: los barrios de la periférica Zona Norte de la ciudad de Alicante

La denominada Zona Norte de Alicante está compuesta por seis barrios: Juan XXIII, Virgen del Remedio, Virgen del Carmen, Las Cuatrocientas Viviendas, Colonia Requena y Sidi Ifni - Nou Alacant. Debido a su elevado nivel de vulnerabilidad socioeconómica, ha sido objeto de un Plan Integral de Recuperación, realizado por el Ayuntamiento. La implantación de este Plan tiene su origen en diferentes razones: fuerte índice de desempleo, débil tasa de actividad económica, alto nivel de pobreza y exclusión, bajo nivel educativo, importante déficit de cualificaciones y elevado índice de abandono escolar, tendencias demográficas precarias, degradación medioambiental de la zona y elevado número de población inmigrada y de etnia gitana (Ayuntamiento de Alicante, 2006).

Ambos grupos de población se reparten de forma desigual en los distintos barrios. Así, en el barrio Colonia Requena, la mitad de los habitantes es de nacionalidad extranjera y una significativa aunque indeterminada proporción de la mitad restante, es inmigrada naturalizada y de segunda generación. Mientras que en los barrios de las Cuatrocientas Viviendas o de Virgen del Carmen sólo un 10,77% y un 3,95% respectivamente de habitantes son de origen extranjero (INE, 2014) siendo el resto mayoritariamente de etnia gitana.

La situación de precariedad de estas barriadas se refleja, entre otros indicadores, en la tasa de paro. Por ejemplo, en el barrio de Juan XXIII, alcanza el 40% de la población activa, duplicando prácticamente la media del municipio (UGT, 2014). Aunque esta tasa, al ser una media que ignora las importantes diferencias entre los

dos sectores que componen el barrio, oculta la gravedad del desempleo en el 2º Sector de Juan XXIII, mucho más acusado que el porcentaje anterior.

La densidad poblacional es otro indicador de la crítica situación demográfica en la zona, que con un total de 38.431 habitantes (el 11,6% del municipio), tiene una densidad poblacional superior a los 20.000 hab./km², más de doce veces la media de la ciudad. Los seis barrios de la zona encabezan el ranking de la ciudad en cuanto al número de habitantes por vivienda, siendo el barrio de Virgen del Carmen el que presenta la mayor tasa de viviendas ocupadas por cinco personas: el 36% (INE, 2014).

1.2. Educación inclusiva, género, origen y desigualdad: un punto de vista teórico

Son fundamentalmente las siguientes teorías las que, desde hace aproximadamente cuatro décadas, tratan de explicar la relación entre el origen social y familiar y el éxito escolar o logro educativo: *la teoría de la reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1973), *las teorías de la resistencia* (Willis, 1977) y *las teorías de la elección racional* (Boudon, 1983). La primera de ellas es sobradamente conocida: el currículo (Apple, 1986), el lenguaje (Bernstein, 1989) y el *habitus*, es decir, la forma de expresarse, relacionarse, sentir y actuar de la institución educativa es muy próxima a la de las clases sociales más favorecidas (Bourdieu, 1988), de modo que para determinado estatus social la escuela es un lugar familiar. Así lo *natural* es que la misma reproduzca las desigualdades sociales ya existentes y lo *raro* es que sea cierta su función inclusiva, compensadora y meritocrática. Si bien en gran medida esta teoría

se sigue verificando en la práctica, no explica por qué las jóvenes de origen inmigrado, por ejemplo, sujetos de estudio de esta investigación, tienen éxito en la escuela y continúan estudios postobligatorios. Es en estos casos cuando *las teorías de la resistencia* (Willis, 1977) y de *la elección racional* (Boudon, 1983) aportan una explicación. Las teorías de la resistencia tienen como referente a Weber cuando insisten en la capacidad del individuo para reinterpretar las situaciones sociales que vive y para reconocer la importancia de las decisiones individuales. Según las teorías de la elección racional, la decisión de estudiar está motivada por un análisis coste-beneficio.

La incorporación de la dimensión de género e intercultural (Cobo, 2006) a los estudios de la sociología de la educación muestra una dinámica diferente en la evolución de las desigualdades entre varones y mujeres de una misma clase social u origen, como es el caso de los hijos e hijas de la inmigración, aún compartiendo en apariencia recursos materiales y culturales similares (Acker, 1995; Subirats y Brullet, 1988; García León, 1998; Subirats, 2016). Estudiar tiene para las jóvenes de origen inmigrado, en este caso, un menor coste de oportunidad y unos beneficios mayores que para sus compañeros varones de su mismo origen social y nacional, quienes consideran que trabajar les aporta mayores y más rápidos beneficios. En definitiva, la educación es más importante para la movilidad ascendente de las mujeres, mejorando sus salidas profesionales respecto a sus progenitores, en mayor medida que los varones (Martínez-García, 2007; 2013).

Más recientemente *la teoría de la asimilación segmentada* (Aparicio y Portes, 2014) explica cómo los hijos y las hijas de la inmigración, a través de la aculturación selectiva, pueden conseguir la movilidad social. Esta aculturación consistiría en la

asimilación a la sociedad receptora del lenguaje y de la cultura democrática, manteniendo al mismo tiempo la lengua, y algunos de los valores y de las costumbres de la sociedad de origen entendiendo que lo más importante es tener la posibilidad de elegir (Portes y Rumbaut, 2009). Para ello el acceso y la permanencia en el sistema educativo, esto es, una educación inclusiva, tal y como es descrita en la *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva* de Booth y Ainscow (2002), es fundamental. Este material identifica las barreras que impiden la inclusión. Fue elaborado y publicado en el Reino Unido en 2000 y, posteriormente, en 2002, ha sido adaptado al contexto educativo español. Ayuda a revisar los proyectos y las prácticas de los centros para conocer el grado de inclusión y las dificultades que limitan el aprendizaje de todo el alumnado.

Implica tener en cuenta estas tres dimensiones: la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, acogiendo y respetando las diferencias y la heterogeneidad y, en definitiva, valorando al alumnado en su individualidad. Esta concepción de la educación inclusiva supera las contradicciones existentes entre los discursos interculturales y las prácticas asimilacionistas posibilitando una elección más libre de las propias trayectorias educativas y personales (Jiménez-Delgado, 2016)

La educación inclusiva implica poner el foco también en la exclusión pues ambos fenómenos actúan recíprocamente y necesitan ser estudiados de forma dialéctica (Ainscow y Otros, 2007; Escudero y Martínez, 2011; Dubet, 2005)

2. Objetivos

De acuerdo con lo ya explicado anteriormente, el presente artículo pretende, en una primera fase, conocer la diversidad étnica y de orígenes nacionales del alumnado y sus expectativas educativas en los cuatro IES de los barrios de la periferia de la ciudad de Alicante, que cuentan con una gran concentración de población inmigrada.

En una segunda fase se exploran las razones por las que las jóvenes de origen marroquí deciden seguir estudiando, la percepción que tienen de la institución educativa como agente de inclusión-exclusión y las consecuencias que tiene en sus vidas. Se parte de la hipótesis de que estudiar es para ellas la principal estrategia de participación, de movilidad social y de acceso a una mayor autonomía personal, y lo es porque el sistema educativo ha sido inclusivo.

La cuestión se torna interrogante a partir de los resultados de la encuesta, y de los discursos de las jóvenes entrevistadas y de sus profesores. ¿El sistema educativo es verdaderamente inclusivo? ¿Crea oportunidades para que cada sujeto construya su propio proyecto vital? ¿Tiene en cuenta a cada uno de los sujetos en su singularidad y en su pluralidad o más bien tiende a segregar, a diferenciar y, en definitiva, a excluir?

Esta investigación se propone encontrar respuesta a estos interrogantes a partir del análisis de una realidad social multicultural muy concreta y se centra en las relaciones que se establecen entre las variables de género y de origen y las posibilidades que ofrece el sistema educativo.

3. Metodología

Una vez esbozada la temática de este artículo así como las principales características sociodemográficas del municipio y de la zona de trabajo, se apuntan en este apartado las notas metodológicas fundamentales sobre la investigación. Dicho estudio ha utilizado un “diseño de investigación complejo” (Cea D’Ancona, 2001), puesto que incluye objetivos de diverso rango como son los objetivos descriptivos y los objetivos explicativos atendiendo a las dos fases de su desarrollo respectivamente.

Se ha utilizado la triangulación metodológica entre métodos (Cea D’Ancona, 2001), definida como la más satisfactoria (Denzin, 1975), la cual consiste en la combinación de métodos de investigación, en este caso método cuantitativo y método cualitativo, en la medición de una misma unidad de análisis (expectativas y trayectorias educativas), paliando las limitaciones y aprovechando las potencialidades de cada uno.

La encuesta ha sido la estrategia de investigación seleccionada para la primera fase del estudio. La realización de una encuesta lleva consigo el desarrollo de una serie de etapas: selección de los encuestados, diseño de la encuesta, distribución y gestión de la respuesta, realización de la encuesta piloto o pretest y registro de datos (Couper, 2000). De este modo, se realizó la *‘Encuesta sobre el origen y las expectativas de futuro del alumnado de educación secundaria’* en los cuatro IES de la Zona Norte.

La población objetivo de esta encuesta fue constituida por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y bachillerato. La encuesta recoge las características del alumnado como la cultura o etnia, el país de nacimiento –inclusive el de los progenitores–, la nacionalidad, el sexo, la edad y el nivel educativo entre

otros; algunas de ellas son difícilmente accesibles a través de las estadísticas oficiales (El-Habib y otros, 2016). Se pretende así dar respuesta al objetivo de conocer el perfil del alumnado escolarizado y, especialmente, las trayectorias y las expectativas educativas y personales de las jóvenes de origen inmigrado.

Para evitar posibles sesgos muestrales, la encuesta ha sido aplicada a la totalidad de la población que estaba en los centros en el momento en el que se llevó a cabo el trabajo de campo. En el proceso de elaboración de los cuestionarios, se concertaron reuniones con los equipos directivos, mediadores y orientadores de los centros en cuestión para establecer contacto, compartir inquietudes y consensuar el contenido de la encuesta. Antes de distribuir los cuestionarios -estructurados- definitivos entre el alumnado de los centros, se llevó a cabo un estudio piloto en varios grupos designados aleatoriamente en dos de los centros. Finalmente, se recopilaron 934 cuestionarios, lo equivalente al 45,5% del alumnado matriculado en ESO y bachillerato. El programa de tratamiento de datos estadísticos SPSS 20.0, fue la herramienta de análisis de la información cuantitativa obtenida, mediante un análisis univariable -para obtener una revisión exhaustiva de cada variable incluida en la matriz de datos- y un análisis bivariable -que permite realizar relaciones causales entre variables.

Ya analizados los cuestionarios se enfocó la segunda fase de la investigación desde una perspectiva cualitativa, de acuerdo con el marco teórico presentado próximo a las teorías de la elección racional, de la asimilación segmentada y de los presupuestos de la educación inclusiva, incorporando la perspectiva de género e intercultural. Dado que interesaba conocer las motivaciones de las jóvenes -hijas de la inmigración- para continuar en el sistema educativo en estudios postobligatorios, se realizaron veinte

entrevistas en profundidad, quince a jóvenes de bachillerato de los IES de la Zona Norte y cinco entrevistas a jóvenes universitarias que residen en los barrios objeto de estudio, todas ellas de origen marroquí, por ser el origen extranjero más numeroso con diferencia en todos los niveles educativos en la zona de estudio. Asimismo se entrevistaron a diez docentes de los IES, lo que ha permitido realizar un análisis etnográfico (Velasco y Díaz de Rada, 2006) con percepciones distintas sobre el mismo fenómeno escolar y social: las trayectorias educativas de las jóvenes, sus aspiraciones de movilidad social dentro de su contexto y la relación que tienen con una educación inclusiva. De acuerdo con este objetivo la técnica de análisis de datos cualitativos ha sido la Teoría Fundamentada -*Grounded Theory*- (Glaser y Straus, 1967).

4. Contenido

4.1. Alumnado de educación secundaria de origen inmigrado en la Zona Norte

La no existencia de registros estadísticos oficiales sobre el alumnado de origen inmigrado con la nacionalidad española, imposibilita analizar con detalle datos básicos sobre la evolución de la escolaridad de este colectivo. Esta es la principal razón por la que se ha decidido desarrollar una encuesta propia en los cuatro IES de la Zona Norte de la ciudad de Alicante: Las Lomas, Virgen del Remedio, Leonardo da Vinci y Gran Vía. Se han recopilado 934 cuestionarios: el 46% corresponde a mujeres y el 54% a varones. La proporción de alumnado de padre y/o madre nacidos en el extranjero es del 42%, mientras que la de origen inmigrado con la nacionalidad española, es del 12%.

Los cuatro centros presentan una gran diversidad de orígenes nacionales. El más numeroso es el alumnado nacido en Marruecos que representa cerca de un tercio de la totalidad del alumnado nacido en el extranjero, seguido del ecuatoriano (20%) y del argelino (9%).

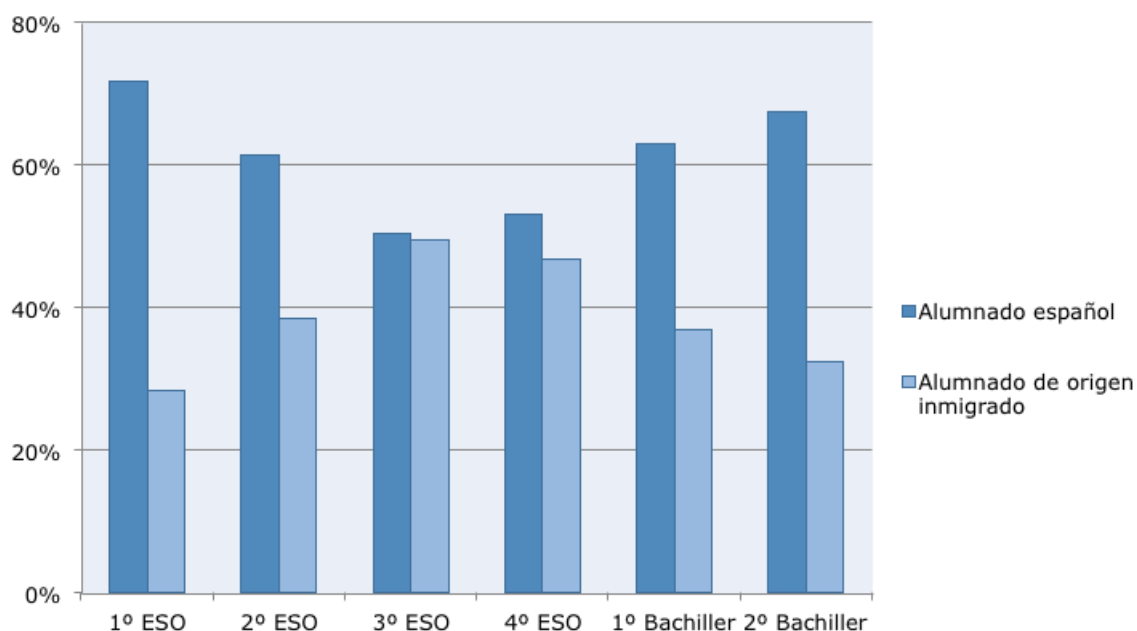
Respecto de la distribución del alumnado¹ por niveles educativos, el Gráfico 1 muestra tendencias claramente opuestas entre el alumnado español y aquel de origen inmigrado: ambos colectivos registran un punto de inflexión en 3º de la ESO, siendo cóncava la trayectoria del alumnado español y convexa la de aquel de padre y madre inmigrados. La tendencia decreciente del alumnado español entre 1º y 3º de la ESO frente a la tendencia opuesta del alumnado de origen inmigrado puede deberse a un factor determinante: la salida gradual y acusada del alumnado gitano del sistema educativo en esta fase de la educación. Si en 1º de la ESO, la población gitana ocupa uno de cada tres pupitres en estos centros educativos, en 3º tan sólo ocupa el 7%². Este es el ejemplo más sangrante de la exclusión educativa existente y una de las asignaturas pendientes del actual sistema educativo que muestra fracturas importantes en al menos tres de las dimensiones recogidas en la *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002): la creación de culturas, la elaboración de políticas y el desarrollo de prácticas inclusivas que garanticen la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias y la heterogeneidad y, que valore al alumnado en su individualidad.

¹ Con la expresión 'alumnado de origen inmigrado', nos referimos a aquel que, independientemente de su nacionalidad y de si ha nacido en España o en un país extranjero, su padre y su madre sí forman parte de la población inmigrada, hayan sido o no naturalizados españoles. Con alumnado español o de origen español, nos referimos a aquel nacido en España de padre y madre también nacidos en España.

² Entre estos datos se omite el alto porcentaje de absentismo que registra este colectivo ya que la encuesta tan solo recoge datos relativos a la población presente en clase en el momento de su cumplimentación.

La tendencia creciente del alumnado de origen inmigrado en la ESO se invierte a partir de 4º a favor del alumnado español. Lo cual indica su menor acceso a los estudios postobligatorios. Esto puede tener dos posibles lecturas. La primera, es que una parte de este alumnado abandona los estudios una vez alcanza la edad legal para poder hacerlo: 16 años; edad que algunos hijos e hijas de inmigrantes cumplen estando todavía en 3º o en 4º de la ESO, después de haber repetido uno o varios cursos. La segunda lectura tiene que ver más bien con la orientación de una parte significativa de este alumnado hacia formaciones técnicas como los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), o bien la formación profesional de grado básico para aquellos que han logrado obtener el graduado escolar. De ahí que pierden la oportunidad de cursar estudios de bachillerato y posteriormente, estudios superiores.

Gráfico 1. Composición de las Aulas según el Origen del Alumnado Encuestado



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta

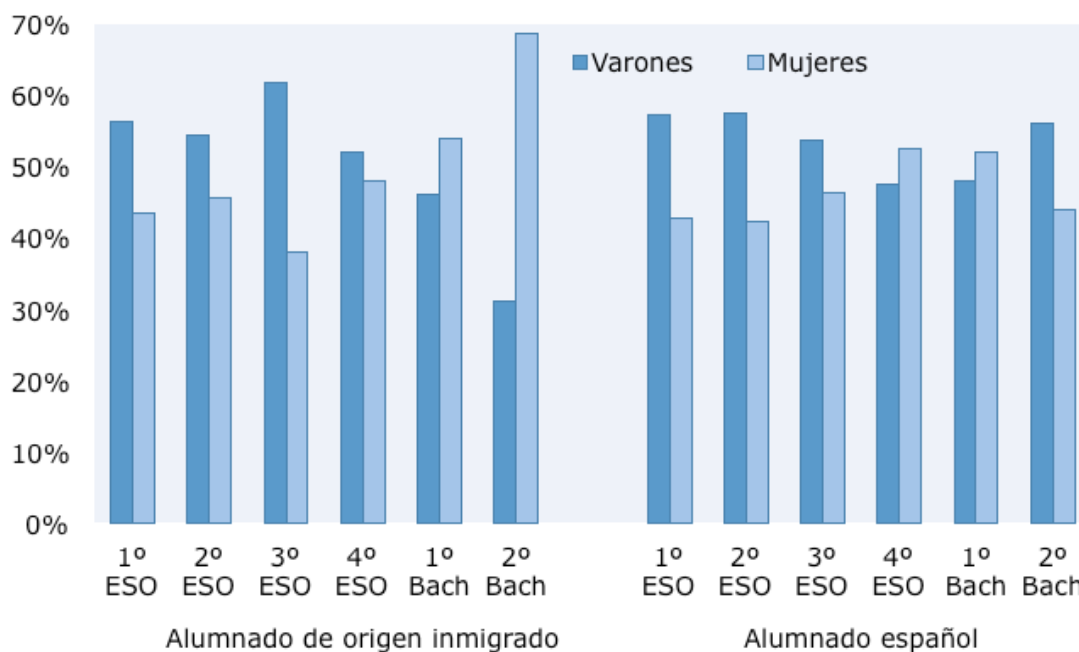
Al introducir la variable sexo, esta distribución cambia en función del origen. En términos globales, los varones son ligeramente mayoría en los primeros niveles de la

ESO. A partir del cuarto curso, la balanza se inclina a favor de las mujeres, aún teniendo en cuenta su inferioridad numérica respecto de sus compañeros. Este dato indicaría un mayor y más temprano abandono escolar entre los alumnos en comparación con las alumnas, quienes realizan estudios postobligatorios en mayor medida.

En el Gráfico 2 se aprecia que entre el alumnado español, ambos sexos van intercalando posiciones. En 1º y 3º de la ESO y en 2º de bachillerato hay más varones que mujeres, lo contrario que en el resto de niveles. Entre el alumnado de origen inmigrado la distribución por sexo y nivel educativo es llamativamente dicotómica. Los varones, clara mayoría en la ESO, siguen un patrón creciente en esta etapa, decreciente a partir de entonces, mientras que las mujeres, adoptan una tendencia totalmente opuesta, especialmente a partir de 3º de la ESO. En este nivel, apenas ocupan el 38% de los pupitres, en 2º de bachillerato el 69% de las clases están compuestas por mujeres.

Lo cual indicaría que las mujeres procedentes de familias inmigradas, permanecen más que sus compañeros varones en el sistema educativo obligatorio (4º de la ESO) y postobligatorio (1º y 2º de bachillerato). Esta realidad viene también constatada por otros estudios a nivel nacional (Fernández-Enguita y otros, 2010).

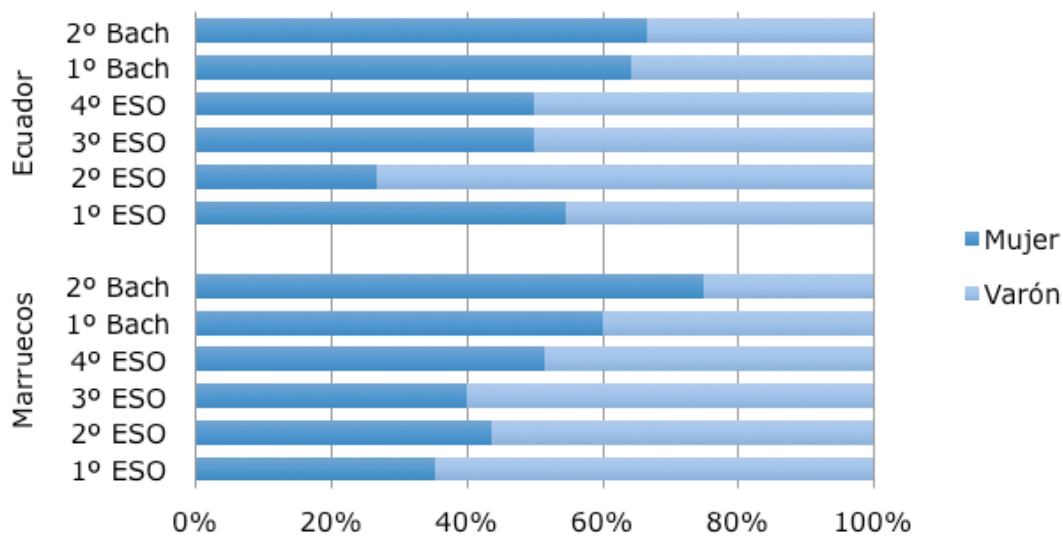
Gráfico 2. Alumnado Encuestado por Nivel Educativo, Sexo y Origen



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta

El Gráfico 3 muestra el caso de los dos colectivos más numerosos: el marroquí y el ecuatoriano. El alumnado procedente de Marruecos (nacido allí o con madre y/o padre nacidos allí), se constituye en un 45,3% de mujeres y un 54,7% de varones. El alumnado ecuatoriano se constituye en un 49,3% de mujeres y un 50,7% de varones.

Gráfico 3. Alumnado de Origen Ecuatoriano y Marroquí por Sexo y Nivel Educativo



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta

Ambos casos reflejan la misma tendencia observada a nivel global: más varones en la ESO, más mujeres en bachillerato. Esta tendencia es un tanto más acusada en el caso de los originarios de Marruecos, demostrando que las mujeres de este origen, al igual que sus compañeras de otras procedencias, persisten en mayor medida en el sistema educativo español que sus compañeros, como ya se constataba en anteriores investigaciones (Jiménez-Delgado, 2012).

4.2. Expectativas del alumnado encuestado de Educación Secundaria Obligatoria

La Tabla I expone las diferentes opciones de 'expectativas de futuro' propuestas al alumnado en esta encuesta. Se puede apreciar que la expectativa más citada es

'terminar la ESO', seguida de 'encontrar un trabajo', 'estudiar bachillerato', 'ir a la universidad' y 'casarse'.

Tabla 1. Expectativas del Alumnado de la ESO Encuestado

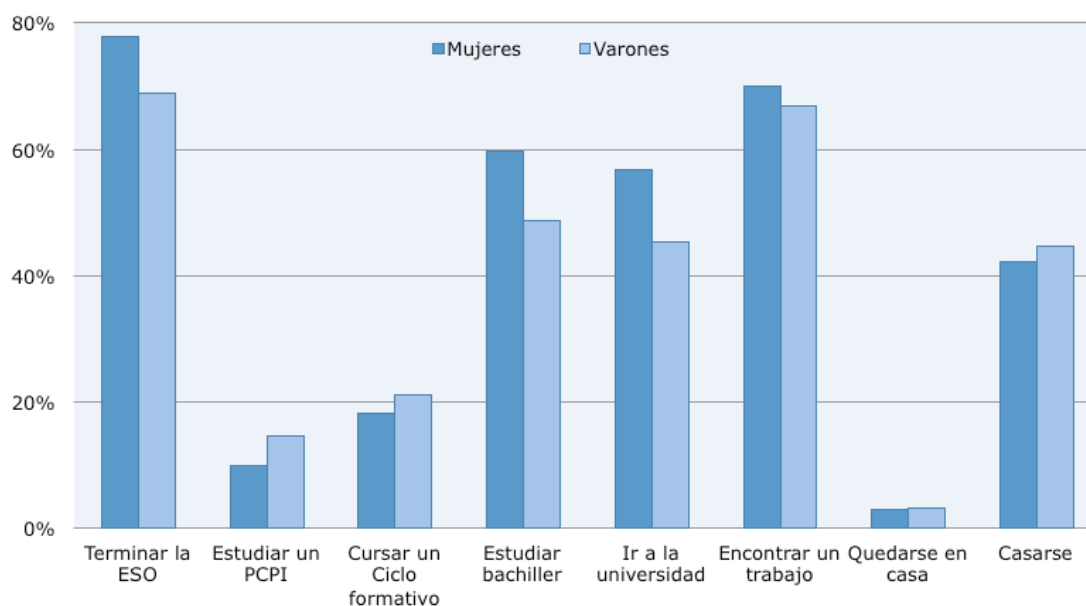
	<i>Terminar la ESO</i>	<i>Estudiar PCPI</i>	<i>Cursar ciclo formativo</i>	<i>Estudiar bachiller</i>	<i>Ir a la universidad</i>	<i>Encontrar</i>	<i>Quedarse en</i>	<i>Casarse</i>
<i>Sí</i>	72.9%	12.6%	20.0%	53.7%	50.6%	68.3%	3.0%	43.7%
<i>No</i>	27.1%	87.4%	80.0%	46.3%	49.4%	31.7%	97.0%	56.3%
Suma	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta

Este orden de prioridades cambia en función del sexo (Gráfico 4), pero también según el origen (Gráfico 5). En el primero de estos dos gráficos, se observa que a las mujeres les gustaría terminar la ESO, realizar estudios postobligatorios y universitarios o encontrar un trabajo en mayor medida que a los varones. Estos destacan en su deseo de cursar formaciones técnicas.

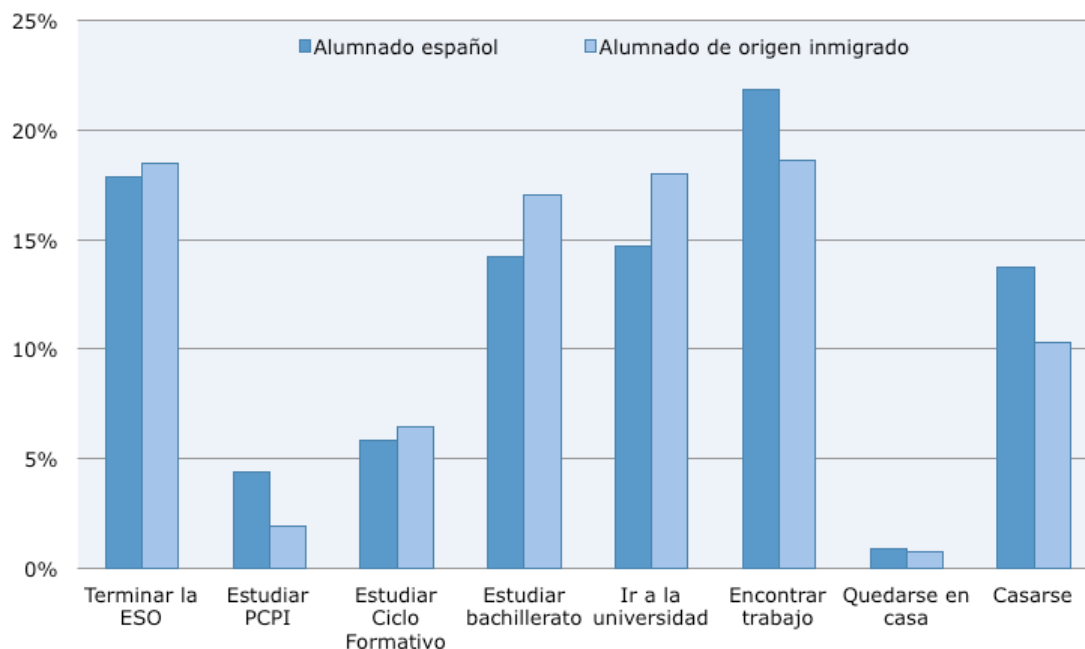
El segundo gráfico muestra que el alumnado de origen inmigrado destaca en los ítems 'estudiar bachillerato' e 'ir a la universidad', frente al alumnado español que desea 'estudiar un PCPI', 'encontrar un trabajo' o 'casarse' en mayor medida. Hay que tener en cuenta aquí, que la alta concentración de alumnado de etnia gitana con bajas expectativas educativas (Fernández-Enguita, 2000; Abajo-Alcalde y Carrasco, 2011; Arranz y González Aviión, 2014) tira "a la baja" la suma de expectativas del alumnado español autóctono en su totalidad. En un estudio anterior, se ha hallado una relación positiva entre la proporción de alumnado de etnia gitana en un centro escolar y las bajas expectativas en general a nivel del mismo centro (El-Habib y otros, 2016).

Gráfico 4. Expectativas del Alumnado según Sexo



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta

Gráfico 5. Expectativas del Alumnado Encuestado según Origen

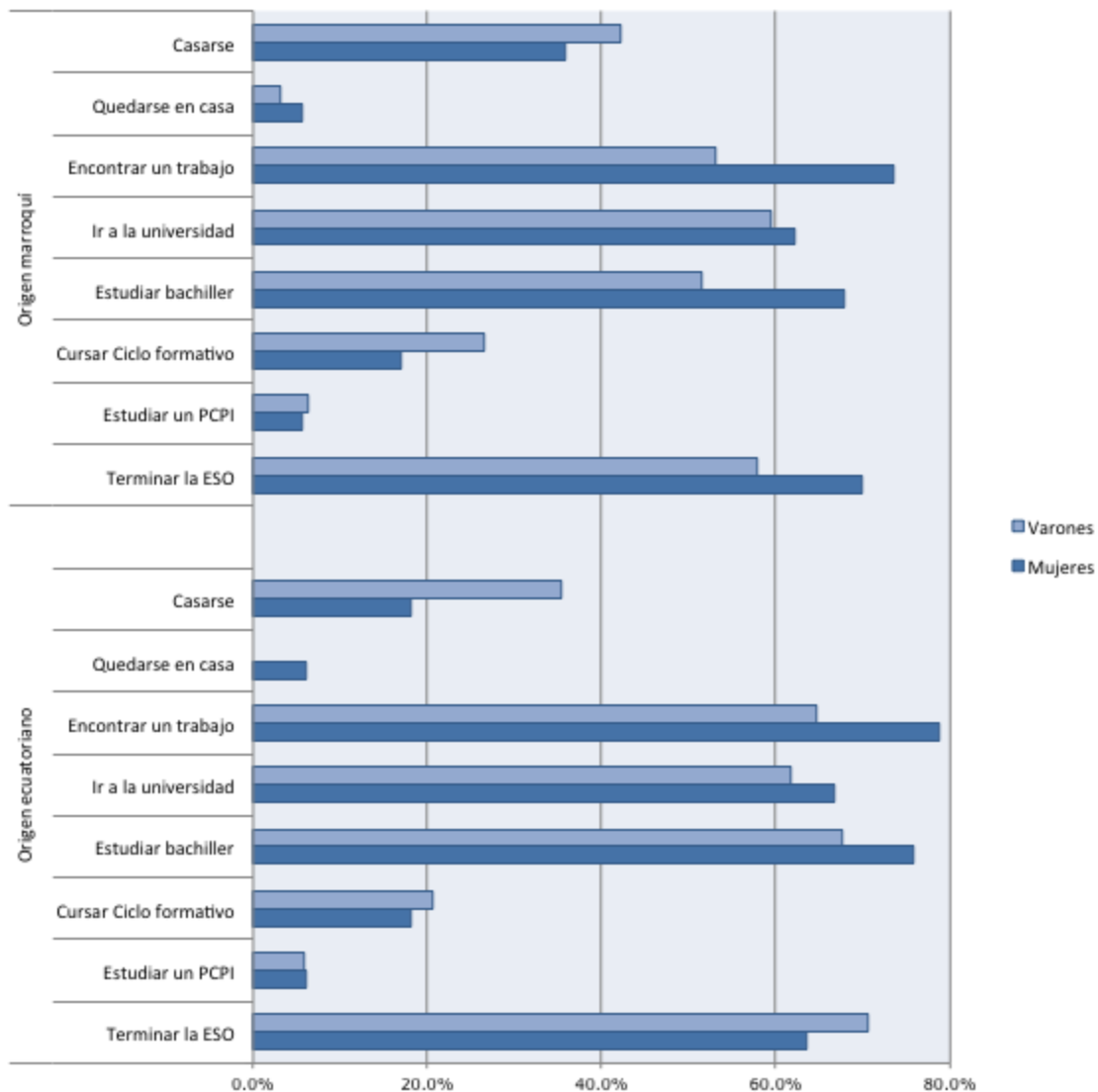


Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta

Entre el alumnado originario de Marruecos, tal y como se recoge en el Gráfico 6, hay una diferencia notable entre las expectativas de varones y mujeres. Son ellas en mucha más proporción quienes desean terminar la ESO, estudiar bachillerato y encontrar un trabajo. Y menos las que quieren cursar un PCPI, hacer un ciclo formativo, quedarse en casa o casarse. Es evidente como son las mujeres las que conceden una relevancia mayor a su propia formación en comparación con sus compañeros varones de la misma edad y procedencia.

En el caso de la segunda procedencia más numerosa, la ecuatoriana, las conclusiones son prácticamente idénticas a las anteriores. En ambos colectivos, las mujeres superan a los varones en su afán por acceder a estudios postobligatorios y superiores y, también, al mercado laboral. Cabe señalar otro dato llamativo: que se trate de estas dos procedencias en particular como del alumnado de origen inmigrado encuestado en su globalidad, los varones declaran desear casarse en mayor medida que las mujeres.

Gráfico 6. Expectativas del Alumnado Procedente de Marruecos y de Ecuador según Sexo



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta

4.3. Por qué las jóvenes de origen marroquí siguen estudiando

Una vez que se ha descrito la composición y expectativas del alumnado de los IES, se ha procedido a analizar las entrevistas en profundidad realizadas a veinte jóvenes de origen marroquí que cursan estudios postobligatorios, cinco de ellas estudiantes

universitarias. De esta forma se ha podido profundizar en las razones por las que han seguido estudiando y en qué medida se ha debido a una educación inclusiva. Asimismo entrevistamos a diez docentes de los centros para contrastar argumentos sobre si la decisión de las jóvenes de continuar estudios postobligatorios es un indicador de haber disfrutado de una escuela inclusiva.

Las aspiraciones educativas de las jóvenes entrevistadas son altas. Es difícil establecer si los resultados académicos previos han elevado el nivel de aspiraciones o si, por el contrario, el tener aspiraciones desde el principio ha propiciado los buenos resultados académicos.

En el estudio longitudinal realizado en Madrid con jóvenes de origen extranjero (Portes y otros, 2009), sólo el 9% de los jóvenes extranjeros entre 12 y 17 años aspira al grado educacional más alto, el postgrado universitario; mientras que únicamente el 5% de estos jóvenes confía en lograrlo. Se podría hablar de la dinámica en espiral en la cual quien comienza bien tiene muchas posibilidades de ampliar sus aspiraciones y de continuar mejor y viceversa (Fernández-Enguita y otros, 2010). Una de las claves para la continuidad en los estudios postobligatorios es el éxito en la educación obligatoria. Por lo tanto, es en esta etapa educativa donde se debe ofrecer primero una educación inclusiva que permita superar las barreras para el ascenso educacional. Aunque en este punto es obligado preguntarse si el limitado capital económico y social, y las consecuentes modestas aspiraciones familiares pueden ser compensados por la escuela. Para un profesor entrevistado las aspiraciones educativas de las jóvenes están condicionadas por la familia y también por las posibilidades que les ofrezca la escuela: "Las aspiraciones que tienen ellas están

condicionadas por la familia y porque [en la escuela] se creen condiciones objetivas que les permita abrirse horizontes” (Profesor 5, Centro 2).

A partir de las narraciones de las estudiantes y del profesorado se constata cierta distancia entre las prácticas pedagógicas para la integración de la segunda generación, centradas fundamentalmente en la compensación de desigualdades educativas, y los objetivos que las jóvenes estudiantes pretenden conseguir a través de su formación académica que están muy vinculados a aspiraciones de construcción personal: mayor autonomía y libertad, fundamentalmente. Una estudiante de bachillerato explica que a las jóvenes de origen marroquí como ella, estudiar les sirve para poder ser independientes, para que nadie las domine, para pensar por ellas mismas. De acuerdo con las teorías de la elección racional (Boudon, 1983), para las jóvenes de origen marroquí, estudiar produce beneficios que justifican el esfuerzo realizado.

¿Sabes qué pasa? Digamos que para las chicas marroquíes (...) la independencia y la libertad, la única forma de conseguirla es estudiando. Es llegar a ser algo. Independiente. Poder tener tu trabajo, tus cosas. Tú misma lo has conseguido, y entonces eso no te lo quita nadie. Entonces, tienes poder, de alguna forma. Entonces, te cases o no, tú eres tú, tendrás tu espacio, y no se meterá la otra persona... no te dominará (...) Entonces, yo creo que la única forma de conseguir esa independencia es estudiando. (Estudiante 3, origen marroquí).

Se advierte de nuevo una importancia decisiva del género en los objetivos que persiguen estudiando. Hay en esta declaración una reivindicación feminista aunque la joven no lo explicita como tal (Valcárcel y otros, 2000). La consecución de la

independencia personal para las chicas es a través de la educación mientras que para los chicos se produce a través de la independencia económica. Esta es una posible explicación de por qué muchas de ellas quieren seguir estudiando mientras que muchos chicos optan más rápidamente por la salida laboral.

Una estudiante habla de diferentes motivos que le empujan a querer conseguir una titulación universitaria. Considera que tener un título académico es una garantía de autonomía en el futuro. Si bien, dentro de su proyecto personal está el matrimonio, no es una prioridad ni una estrategia de ascenso social; disponer de un capital académico puede ser muy útil ante un fracaso matrimonial.

¿Yo? ¿Por qué estudio? Pues por un lado... Principalmente porque me gusta. No es nada que me hayan impuesto (...). A mí desde el principio me ha gustado estudiar, y me divierte (...). Para desarrollarme. Y quiero ser una persona que sabe lo que hace, tener un criterio propio, ser... Y luego ya, en segundo lugar está el motivo económico. Quiero ser independiente económicamente. Porque ya ves muchos casos cerca de ti que ocurren. Que las chicas... normalmente son chicas muy jóvenes que se casan muy temprano y que luego... ya se dedican a su casa y a sus hijos, ya no saben lo que ocurre en el mundo. Tienen un mundo muy reducido alrededor de su pareja y sus hijos. Muchas veces al no seguir estudiando tienen carencias de conocimiento... Que a lo mejor se creen cosas que no son verdad. No sé... me gusta eso: ser independiente y poder valerme por mí misma... Luego, en un futuro, sí que quiero casarme... las cosas pueden ir bien o pueden ir mal. Si te van luego mal ¿qué haces? Muchas de las chicas se casan, y luego el matrimonio resultó un fracaso. ¿Y qué te pasa luego? Te

vas a casa de tus padres, Y ya... es una divorciada. Y en el mundo árabe, pues no está tan bien visto. Entonces... Y luego, ¿quién te mantiene? ¿Te mantiene tu familia? Pero no es lo mismo si tú tienes una carrera, un trabajo que te pueda dar... te pueda dar para vivir y estar bien, pues mejor. Porque es más para... para el futuro. No sé, a mí me parece importante. (Estudiante 4, origen marroquí).

En otras ocasiones las razones para seguir estudiando están directamente vinculadas con un sistema patriarcal que infravalora a la mujer y la hace dependiente del hombre. Su discurso viene a coincidir con los anteriores en la solución: la educación, la propia formación. Frente a un sistema patriarcal que las excluye, el sistema educativo se muestra, al menos para ellas, inclusivo:

Bueno, es que yo vengo de mi país... Pues yo estoy estudiando porque en mi país las cosas son un poco diferentes. Si la mujer no estudia, luego es una mujer sometida. Y si se casa con uno de ahí, pues... se queda en casa, y luego está maltratada y todo. Mi objetivo así, es estudiar, para ver las cosas de otra manera, para empezar. Y luego, pues intentar tener una vida mejor. Porque sé perfectamente que ahí no puedo cambiar nada, pero intento cambiar mi vida, por lo menos... Es que ahí las cosas son así, porque como todo el mundo piensa así, pues entonces es así. Yo no voy a cambiar el mundo, ahí. Intento cambiar mi vida, porque yo no quiero vivir así. (Estudiante 2, origen marroquí)

La diferente socialización de los varones y las mujeres, especialmente de origen marroquí, podría facilitar la continuidad en los estudios de las mujeres. Así, las chicas se muestran, en general, más responsables, dedicando más tiempo al estudio y

menos al grupo de amigos y a las actividades lúdicas. Continúa existiendo una socialización diferenciada a nivel familiar, especialmente entre la población de origen marroquí, que sigue respondiendo a un modelo patriarcal que permite mayor libertad de movimientos a los chicos que a las chicas. Paradójicamente, el mantenimiento de este modelo patriarcal, cuando no impide la continuidad en el sistema educativo, podría favorecer el éxito escolar de las chicas por cuanto es más exigente con ellas. Por otra parte, las diferentes expectativas del profesorado según sexo, contribuiría a la construcción del éxito o el fracaso escolar diferenciado por género (Perrenoud, 1996; Calero, 2006).

Para Martínez-García (2007), hay una explicación más convincente que se acerca a la teoría de la acción racional representada principalmente por Boudon (1983) y por Goldthorpe (2003). Así, la decisión de estudiar de las chicas estaría motivada por un análisis de la relación coste y beneficio, un análisis que depende de la posición de las personas. En los casos que aquí se analizan hay una vinculación con la clase social, el género y una institución educativa en la que se sienten acogidas. Las jóvenes que prosiguen estudios postobligatorios se sienten beneficiadas tanto por factores asociados a su género -alcanzan mayor igualdad al menos dentro de la institución educativa-, como por factores asociados a su clase y origen social; tienen una posición dentro y fuera de la familia y del grupo de origen de mayor prestigio.

Por otra parte, las diversas estrategias migratorias -quién emigra dentro de la familia- también tienen su influencia, además de las estrategias educativas familiares -a qué hijos se escolariza y hasta qué edades-; si bien en las etapas de educación infantil, educación primaria y en el primer ciclo de la ESO la escolarización de niños y niñas es casi plena. En el caso de las hijas de familias inmigradas marroquíes, una vez

finalizados los estudios obligatorios, algunas abandonan la institución educativa para realizar labores domésticas o trabajos remunerados pero no cualificados, o porque la familia tiene el proyecto de casarlas. Pero cuando deciden continuar estudios postobligatorios, su presencia en el bachillerato es más numerosa que la de los chicos.

4.4. El Techo de cristal escolar

Según el último informe del Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes (Ceimigra, 2014), los y las jóvenes de origen inmigrado creen que, como consecuencia de la crisis, existe más competitividad en el mercado laboral y que incluso con igual o mayor formación que los jóvenes autóctonos, tienen menos oportunidades de encontrar un empleo acorde con su nivel de estudios. Parecería que existe un techo de cristal que afecta a los jóvenes de origen inmigrado: “Yo he visto que cuando es un joven inmigrado le echa más ganas en el estudio, pero después [en el mundo laboral] se da preferencia a los jóvenes españoles” (Ceimigra, 2014, p. 104).

La percepción de las jóvenes entrevistadas es que ese techo de cristal se empieza a construir en la misma institución educativa cuando el profesorado y el departamento de orientación aconsejan seguir un itinerario educativo más corto y menos prestigioso. De esta forma se limitan demasiado temprano las posibilidades de movilidad social del alumnado, abocándolo a los mismos empleos que sus progenitores.

Las jóvenes entrevistadas de origen inmigrado reconocen tener mayores dificultades para conseguir un empleo que las jóvenes de origen español del mismo barrio. Tienen la convicción de que a igual formación, ellas tendrán peores

oportunidades. Así, una joven española de origen extranjero de 23 años de edad que terminó la ESO en uno de los institutos del barrio y realizó posteriormente un ciclo formativo de grado medio en peluquería afirma que nunca ha podido trabajar como peluquera; todos los trabajos que ha realizado han estado relacionados con el empleo doméstico y el cuidado de niños y personas mayores, que es a su vez el tipo de empleos que desempeñan las mujeres de la familia: su madre, su hermana y sus tías. Es en este campo donde existe una red de relaciones que facilita un empleo. Esta joven reconoce que es un nicho laboral poco colonizado por las jóvenes de origen español con una formación similar a la suya.

En las sociedades posmodernas actuales, los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por las instituciones educativas que producen sus propios mecanismos de exclusión (Dubet, 2005), pues otorgan un valor añadido a las desigualdades que reciben. Desde las narraciones de estudiantes y profesores, es posible comprender estas experiencias y valorar las funciones específicas de la escuela. Un profesor hace esta desoladora descripción del destino que, según su percepción, tienen muchos de su alumnado de origen marroquí, principalmente.

Yo diría que sí, vamos... ahora mismo de lo que hay yo creo que el noventa por ciento es fracaso escolar. Estoy hablando de los marroquíes, he hecho así un barrido mental ¿no? Osama creo que no va a conseguirlo, Mohamed no lo va a conseguir, Sokaina no lo va a conseguir, Omaima no lo va a conseguir, Boushra lo veo difícil, Hajar puede ser que lo consiga, o no lo sé porque... cuando suba un poco más arriba y empiecen a apretarla un poco más con la lengua ya no sé qué es lo que va a pasar... El futuro de estos chicos en nuestra sociedad yo lo veo bastante negro ... hombre, tienen el

inconveniente que es añadido, el de la lengua y estas cosas ¿no?, pero lo mismo que le va a pasar en esa clase a Samuel, que le va a pasar a José Francisco, que le va a pasar a no sé cuántos... o sea... Es que en este instituto, el nivel de fracaso es bestial. (Profesor 8, Centro 3).

En el siguiente relato una estudiante universitaria que vive en la Zona Norte describe cómo su hermano y otros muchos compañeros del IES se vieron *obligados* a seguir itinerarios educativos de acuerdo con las directrices del departamento de orientación y del profesorado.

Mi hermano...está... no sé su nombre técnico pero se llamaba 'Hogueras' en aquel entonces, y claro, mi padre quería que estudiara; era muy rebelde, sí es cierto, pero porque no a todos nos afecta... la adolescencia [igual]... Y también depende mucho en el medio en el que estás y claro, mi zona no era buena, y en el instituto a lo mejor mi padre quería que siguiera pero claro, los profesores, psicopedagogos, todos insistieron en que hiciera "Hogueras"... Mi hermano sí que tiene el nivel de hacer un cuarto normal pero ellos lo desviaron y... mi padre dice "no sé por qué hice caso", porque claro mi hermano, vale, tiene el certificado escolar pero no tiene el graduado escolar...Ahora trabaja...pero hubiera sacado ciencias puras, hubiera sacado lo que él hubiera querido. Claro, pero no lo apoyaron... (Estudiante 15, origen marroquí).

La mayoría de las familias no poseen el capital social, económico y cultural necesario para tomar decisiones sobre las trayectorias educativas de sus hijos desoyendo los consejos de los *expertos en educación*.

Por otro lado, las mayores dificultades para obtener ayudas al estudio está provocando que muchos estudiantes de origen inmigrado, que estudiaban gracias a las becas, tengan que dejar de hacerlo o ya no puedan plantearse itinerarios educativos más largos que conducen a estudios superiores y a profesiones de mayor prestigio. De esta forma el sueño de muchas familias de movilidad social ascendente para sus hijos e hijas se ve truncado, incluso en el caso de las jóvenes entrevistadas, dado que son las únicas en el hogar que no han fracasado en la etapa educativa de la ESO y que, por tanto, siguen estudios postobligatorios. A pesar del éxito de estas jóvenes, sigue existiendo el riesgo de abandono por cuanto las dificultades para continuar en la educación postobligatoria son numerosas. Son ellas en mayor medida las que deben asumir las tareas domésticas y el cuidado de los hermanos. En las familias con una situación más precaria, se acentúa el reparto de roles tradicional. Cuando es necesario un empleo remunerado, se reproduce el modelo segregado por género.

A pesar de esta situación de desigualdad de oportunidades por género y por origen nacional son las mujeres las que más conciencia tienen de la importancia de la educación para tener un mejor futuro. Y esto ocurre mucho más entre las jóvenes de origen inmigrado quienes optan por un modelo de asimilación (Jiménez-Delgado, 2012, 2016) que les reporta mayores beneficios que a los varones de su mismo origen pues les permite sentirse parte de la sociedad, a partir de la inclusión educativa, sin dejar de ser puente entre ésta y su cultura de origen.

5. Conclusiones. La paradoja de la escuela inclusiva y de la igualdad de oportunidades

Teniendo en cuenta el marco legislativo, el sistema educativo actual responde a un modelo de escuela inclusiva y de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la sobrecarga de demandas sociales a las que parece tener que dar respuesta, hace de ella misma un agente de exclusión. Esta es la paradoja de la escuela inclusiva (Dubet, 2005; Ainscow y otros, 2007; Escudero y Martínez, 2011). Sin embargo, no resulta fácil desenmascarar esta paradoja, pues esta misma institución permite a unos pocos, eso sí, a los mejores alumnos y alumnas de procedencia obrera e inmigrada, como es el caso de las estudiantes entrevistadas, tener éxito y, por tanto, aspirar, al menos, a ascender socialmente -aunque en la práctica, en el mercado laboral, sea mucho más complicado-. Así esta misma escuela justifica el destino de la mayoría del alumnado del mismo origen nacional, la exclusión del sistema educativo.

La escuela trata la exclusión como un problema social anterior y externo a ella misma. Sin embargo legitima los fenómenos de exclusión con calificaciones y diplomas sin sentirse responsable de las tremendas consecuencias personales que tiene.

En las trayectorias de éxito de las jóvenes entrevistadas hay un cálculo de coste y beneficio -con balance positivo-, más próximo al modelo de elección racional (Boudon, 2003) que al de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1973) pero no siempre es así. De esta forma las instituciones educativas juegan un importante papel en la integración social de los individuos pero también en su exclusión porque el fracaso escolar puede ser sinónimo de fracaso social.

A la luz de las estadísticas de fracaso escolar en España (Fernández-Enguita y otros, 2010; CeiMigra, 2014) y de los discursos de las jóvenes y el profesorado entrevistados, se muestran evidencias de que la educación no es sistemáticamente inclusiva. La percepción de algunas estudiantes sobre el sistema educativo, a pesar de sus propios éxitos académicos, es que es injusto, que da más al que menos lo necesita, que deriva a programas de menor prestigio al alumnado que más apoyo requiere para llegar al mismo nivel que en los institutos donde el capital cultural familiar es mayor.

Con los de mi barrio... hay una marginación social. Haces una estadística y toda la gente que llega a la universidad son del IES del Cabo³, pero es que a lo mejor la gente del IES Las Lomas [aunque] son más listas que la gente del Cabo... ha tenido muchísimas facilidades, el IES Las Lomas no las tiene... (Estudiante 20, origen marroquí).

Así es inevitable cuestionar la función de un sistema educativo cuya formación proporciona las credenciales necesarias, aunque cada vez más insuficientes, para que las jóvenes de origen inmigrado, esto es, la 'generación puente' (Jiménez-Delgado, 2012) pueda integrarse en esta sociedad. Quienes fracasan en la escuela, tienen muchas posibilidades de ser excluidos de la misma sociedad por cuanto no pueden demostrar estar preparados para participar de la vida social y política ni para acceder al mercado laboral.

³ El IES del Cabo está ubicado en una zona residencial próxima a la playa con un nivel socioeconómico medio-alto, un porcentaje insignificante de alumnado de origen inmigrado y ningún estudiante de etnia gitana.

Estas diferentes trayectorias en los estudios no obligatorios según sexo, con una presencia muy significativa de chicas en bachillerato y de chicos en formación profesional, tal y como demuestran los resultados de la encuesta, responde a una tendencia más amplia también en el alumnado autóctono y está condicionada, entre otros motivos, por una mayor motivación y un mejor rendimiento escolar de las mujeres. Para las jóvenes de *la generación puente*, especialmente de origen marroquí, es una estrategia de movilidad y de búsqueda de autonomía económica, social y personal, como se ha podido constatar en sus propios relatos.

Las jóvenes que cursan el bachillerato o ya son universitarias tienen aspiraciones de movilidad social. Ello supone una novedad respecto a la realidad laboral de sus padres pues se distancian así, al menos en el nivel de aspiraciones, del empleo que ejercen sus progenitores, que en la mayoría de los casos son trabajos no cualificados. Este hecho refleja un salto cualitativo y cuantitativo importante entre las aspiraciones de una y otra generación, de los progenitores a las hijas particularmente; esto unido al hecho cierto de que la mayoría de los hijos e hijas serán, si no lo son ya, ciudadanos españoles, genera derechos y expectativas de inserción laboral y social que será importante tener en cuenta para conformar una sociedad cohesionada y justa. Lógicamente los descendientes de inmigrantes, escolarizados y titulados en España, van a exigir a la sociedad ser tratados como nacionales y eso supone establecer políticas de integración y participación para promover la igualdad y combatir la discriminación, que hagan posible este nuevo reto que debe asumir la sociedad española y sus instituciones.

Es imprescindible mejorar las posibilidades de permanencia en el sistema de enseñanza, con políticas educativas que favorezcan el rendimiento y éxito escolar de

todo el alumnado, es decir, con políticas que promuevan desde dentro y desde fuera de la institución una educación inclusiva. Para ello la *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva* de Booth y Ainscow (2002) es un recurso fundamental para la innovación en las políticas educativas y en las escuelas.

La inclusión significa igualdad de oportunidades de acceso a esta sociedad. El acceso, la permanencia y la continuidad en el sistema educativo es fundamental. Es necesario garantizar las oportunidades pero hoy, menos que ayer, la escuela sola no tiene capacidad para hacerlo. Mejor formadas que sus padres, las jóvenes, después de un largo periodo de escolarización, no tienen asegurada la movilidad social ascendente. Si bien, esa formación adquirida, por sí misma, está favoreciendo cambios importantes en las vidas de las mujeres, posibilitando una mayor autonomía respecto a sus madres, permitiéndoles ser dueñas de sus propias vidas y mejorando las relaciones sociales de su entorno.

6. Bibliografía

Abajo-Alcalde, J. E. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA, Revista de Pensament i Anàlisi*, 11: 71-92.

Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the Agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 231-238.

Ainscow, M., Crow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., Miles, S., Muijs, D. y Skyrme, J. (2007). *Equity in Education. New Directions: The Second Annual Report of the Center for Equity in Education*. Manchester: Centre for Equity of Education, University of Manchester.

Aparicio, R. y Portes, A. (2014). *Crecer en España. La integración de los hijos de los inmigrantes*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Arranz Núñez, B. y González Avión, S. (2014). Convivencia, expectativas educativas y éxito escolar. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático, Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas

sociais, 133-152. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12948.pdf>

Ayuntamiento de Alicante (2006). *Estudio barrios vulnerables zona norte de Alicante*. Alicante: Servicio de Coordinación de Áreas.

Bernstein, B. (1989). *Clase, código y control*. Madrid: Akal.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Center for Studies on Inclusive Education.

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La desigualdad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual review of sociology*, 29 (1): 1-21.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Crítica social del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1970). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. París: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.

Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria. Nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.

Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

CeiMigra (2014). *Informe anual sobre inmigraciones e integración. Hacia una Europa de la inclusión y la hospitalidad*. Recuperado el 21 de octubre de 2015, de:

http://www.ceimigra.net/observatorio/images/stories/Informe_anual_CeiMigra_2014_Web.pdf.

Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Libros de la Catarata.

Couper, M.P. (2000). Web surveys: a review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64 (4): 464-494.

Denzin, N.K. (1975). *The Research Act*. Chicago: Aldine.

Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J.J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-106). Barcelona: Pomares.

El-Habib Draoui, B., Jiménez-Delgado, M., Ruiz-Callado, R. y Jareño-Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1): 59-77. Recuperado el 18 de abril de 2016, de: <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/439>

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55: 85-105. Recuperado el 20 de enero de 2016, de: <http://rieoei.org/rie55a03.pdf>

Fernández-Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General*, 7/8. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de:

<http://redes-cepalc.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/MARGINACION/GITANOS.pdf>

Fernández-Enguita, M., Mena L. y Riviere J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

García de León, M.A. (1998). El pensamiento androcéntrico en Sociología. Un pasado reciente. En M.A. Durán (Ed.), *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento sociológico*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Glaser, B.G. y Straus, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

Goldthorpe, J.H. (2003). Progress in Sociology. The Case of Social Mobility Research. *Department of Sociology Working Papers 2003-8, University of Oxford*. Recuperado el 09 de octubre de 2015, de:

<http://www.sociology.ox.ac.uk/materials/papers/2003-08.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística (2014). *Padrón Continuo de habitantes*. Recuperado el 11 de septiembre de 2015, de: <http://www.ine.es>.

Jiménez-Delgado, M. (2012). *La generación puente: la educación de las jóvenes mujeres de origen marroquí. Un estudio sociológico*. Tesis doctoral, Departamento de Sociología I, Universidad de Alicante, España. Recuperado el 15 de marzo de 2016, de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23653>

Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71: 41-62.

Martínez-García, J.S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de educación*, 342: 287-306.

Martínez-García, J.S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Catarata.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.

Portes, A. y Rumbaut R.G. (2009). *Legados. La historia de la segunda generación*. Barcelona: Hipatia.

Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009). *La segunda generación en Madrid. Un estudio longitudinal*. Boletín Elcano, 113.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1): 22-36.

Recuperado el 07 de mayo de 2016, de:

<http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/436/413>

Unión General de Trabajadores (2014). *Estudio socioeconómico del municipio de Alicante*. Alicante: Unión General de Trabajadores. U.C. l'Alacantí, País Valencià.

Valcárcel, A., Renau M.D. y Romero, R. (Eds.) (2000). *Los desafíos del feminismo del siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Nueva York: Columbia University Press.